



Inês Soares Trigo

Nº 140140020

# **COMO PODE A PRÁTICA DA LEITURA DESENVOLVER A COMPETÊNCIA LEITORA**

Relatório Projeto de Investigação

Relatório da Componente de  
Investigação de Estágio III do Mestrado  
em Educação Pré-Escolar e Ensino do  
1º Ciclo do Ensino Básico

Versão definitiva

Setúbal, dezembro de 2016

Instituto Politécnico de Setúbal

Escola Superior de Educação

## **Como pode a prática da leitura desenvolver a competência leitora**

Relatório Projeto de Investigação

Relatório da Componente de Investigação de Estágio III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Paulo Feytor Pinto

Mestranda: Inês Soares Trigo

Nº 140140020

Versão definitiva

Setúbal, dezembro de 2016

## **Resumo**

A importância da compreensão leitora é algo inquestionável, pois dependemos dela para as mais diversas tarefas do cotidiano. O ensino da compreensão leitora assume-se como fundamental no âmbito da educação dado ser transversal a todas as áreas disciplinares. É essencial que as crianças compreendam a importância da leitura, bem como as regras que lhe estão inerentes. É necessário ter em atenção que a leitura é um processo complexo, sendo por isso essencial que o professor assuma o papel de orientador e disponibilize às crianças estratégias e materiais que as auxiliem.

O presente relatório tem como objetivo expor os resultados do projeto, assente num paradigma qualitativo e recorrendo à metodologia próxima da investigação-ação. O projeto desenvolveu-se numa turma de 2º ano de escolaridade do Ensino Básico, no ano letivo 2015/2016, num período de quatro semanas, tendo como objetivos compreender em que tipo de questões, em que competências avaliadas pelas questões e em que níveis de compreensão das questões do literal ao inferencial os alunos mostram mais sucesso. Simultaneamente, foi construído um glossário tendo em vista estimular os alunos a pesquisarem as palavras que não conhecem. Assim sendo, a questão-problema definida foi “Como se pode desenvolver explicitamente a compreensão da leitura no 2º ano de escolaridade?”. Os dispositivos e procedimentos de recolha de dados foram a observação participante, o inquérito por questionário, os testes de avaliação e a análise documental.

A intervenção decorreu em contexto de estágio numa turma composta por vinte e seis alunos, tendo sido analisadas as produções de cinco alunos de nível médio no que diz respeito à área do português.

A análise dos dados permitiu compreender no texto narrativo, em que tipo de questões, em que competências avaliadas pelas questões e em que níveis de compreensão das questões, do literal ao inferencial, os alunos têm mais sucesso.

Palavras-chave: Leitura; Compreensão leitora; Avaliação formativa

## **Abstract**

There is no question about the attention that should be given, in the learning/teaching environment, for the reading comprehension since we depend on it for the most diverse requirements and it crosses all education subjects. It is essential that children understand the importance of comprehensive reading and the procedures which are inherent to it. Since it is a complex procedure it is crucial that the teacher lead on orientation and strategies and provide study materials to the students.

The purpose of this project is to expose the result of an investigation that took place on a second grade class of Basic Education, in 2015/2016, during four weeks, rooted on a qualitative paradigm and supported by action research methodology. An analysis was carried out built on the following concepts: types of questions, competences of the questions and comprehension of the questions. At the same time a glossary of terms was constructed to stimulate the children to research the words that they didn't understand the meaning of. Therefore, the defined problem-question was, "How is the comprehension of reading explicitly developed on the second graders?".

The methods and procedures of data collection were present and active observation, survey by questionnaire, evaluation tests and document analysis.

The investigation took place on an internship context, in a class composed by twenty-six students and the analysed sample corresponded of five students considered average level in the Portuguese language course.

The data analysis allowed to understand in the field of narrative text which type of questions, which competences of questions and the level of comprehension of questions from the literal perspective to the inferential, the students could more easily apprehend.

Key-words: Reading; Comprehensive Reading; Formative Evaluation;

## **Agradecimentos**

A realização do presente relatório de estágio não seria possível sem o contributo de diversas pessoas.

Inicialmente considero fundamental agradecer a todos os vinte e seis alunos da turma onde decorreu o estágio, sendo que eles foram a peça fundamental deste projeto. Agradeço de igual forma à professora cooperante que sempre se mostrou disposta a ajudar e receptiva a tudo o que lhe foi proposto.

Seguidamente agradeço ao professor orientador Paulo Feytor Pinto: o apoio, a partilha do saber e as valiosas contribuições para o trabalho. Acima de tudo, obrigada por me ter acompanhado nesta jornada e por estimular o meu interesse pelo conhecimento.

Por fim, agradeço aos meus familiares e amigos pelo apoio incondicional que me foi transmitido. Fico-lhes para sempre grata pelo incentivo, dedicação e paciência, não só durante a fase da elaboração do relatório de investigação mas ao longo de todo o percurso académico.

Índice

Índice de gráficos

Índice de anexos

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I – Quadro Teórico de Referência</b> .....	5
1.1. Compreensão da Leitura.....	5
1.1.1. Modelos de leitura.....	9
1.1.2. Dificuldades na leitura.....	14
1.1.3. Estratégias para ultrapassar dificuldades de leitura.....	17
1.1.3.1. Fatores relativos ao leitor.....	23
1.1.3.2. Fatores relativos ao texto.....	24
1.1.3.3. Fatores relativos ao contexto .....	26
1.2. Avaliação da Compreensão Leitora .....	27
1.2.1. Princípios gerais .....	27
1.2.2. Avaliação formativa na compreensão de textos .....	29
1.2.3. Operacionalização da avaliação formativa .....	31
1.2.4. Limitações e constrangimentos à avaliação .....	34
<b>Capítulo II – Metodologia</b> .....	36
2.1. Paradigma de estudo .....	36
2.2. Método de estudo .....	38
2.3. Contexto educativo .....	40
2.4. Dispositivos e procedimentos de recolha de dados .....	41
2.4.1. Observação participante .....	41
2.4.2. Inquérito por questionário .....	43
2.4.3. Testes de avaliação .....	44
2.4.4. Análise documental.....	48
2.5. Dispositivos e Procedimentos de Tratamento e Análise de Dados .....	49
2.5.1. Instrumento da análise de dados – tabelas .....	49
2.6. Descrição dos dispositivos e procedimentos da intervenção .....	50
<b>Capítulo III – Apresentação e Interpretação dos Resultados da Intervenção...</b>	59
3.1. Análise do inquérito por questionário .....	60
3.2. Apresentação e Descrição dos Testes de Avaliação e das Intervenções .....	67

3.2.1. 1ª Intervenção – O Sapo Apaixonado .....	67
3.2.2. 2ª Intervenção – Por Favor, Por Favor .....	69
3.2.3. 3ª Intervenção – Onde Estão os Tolos deste Mundo? .....	70
3.2.4. 4ª Intervenção – A Gaivota que não Queria Ser .....	71
3.3. Análise do Tipo de Questões .....	72
3.3.1. Análise sincrónica .....	72
3.3.2. Análise diacrónica .....	86
3.3.3. Análise diacrónica dos resultados totais dos testes de avaliação..	100
3.4. Análise das Competências Avaliadas pelas Questões .....	104
3.4.1. Análise sincrónica .....	104
3.4.2. Análise diacrónica .....	113
3.4.3. Análise diacrónica dos resultados totais dos testes de avaliação..	121
3.5. Análise diacrónica dos resultados totais dos quatro testes de avaliação .....	124
3.6. Análise diacrónica dos resultados totais das questões de níveis de compreensão Literal 1 e Literal 2 .....	127
3.7. Glossário .....	129
3.7.1. Análise sincrónica .....	129
3.7.2. Análise Diacrónica .....	133
3.7.3. Análise diacrónica dos resultados totais dos quatro momentos de avaliação.....	137
Capítulo IV – Considerações Finais .....	140
Referências Bibliográficas .....	146
Anexos .....	148

## Índice de gráficos

Gráfico 1 Análise Questionário - Gostas de ler? .....	61
Gráfico 2 Análise Questionário - Porque gostas de ler? Porque não gostas de ler? .....	62
Gráfico 3 Análise Questionário - Já leste algum livro? .....	63
Gráfico 4 Análise Questionário - Há quanto tempo leste um livro? .....	63
Gráfico 5 Análise Questionário - Costumas comprar livros? .....	64
Gráfico 6 Análise Questionário - Existem livros em tua casa? .....	65
Gráfico 7 Análise Questionário -Sentes dificuldade nas tuas leituras? .....	65
Gráfico 8 Análise do Tipo de Questão - Ficha Compreensão Leitura - O Sapo Apaixonado - Questões de compreensão Literal 1.....	73
Gráfico 9 Análise do Tipo de Questão - Ficha Compreensão Leitura - O Sapo Apaixonado - Questões de compreensão Literal 2.....	74
Gráfico 10 Análise do Tipo de Questão - Ficha Compreensão Leitura - Por Favor, Por Favor - Questões de compreensão Literal 1 .....	76
Gráfico 11 Análise do Tipo de Questão - Ficha Compreensão Leitura - Por Favor, Por Favor - Questões de Compreensão Literal 2 .....	78
Gráfico 12 Análise do Tipo de Questão - Ficha Compreensão Leitura - Onde estão os Tolos deste Mundo - Questões de Compreensão Literal 1 .....	80
Gráfico 13 Análise do Tipo de Questão - Ficha Compreensão Leitura - Onde estão os Tolos deste Mundo - Questões de Compreensão Literal 2.....	82
Gráfico 14 Análise do Tipo de Questão - Ficha Compreensão Leitura - A Gaivota que não Queria Ser - Questões de Compreensão Literal 1 .....	84
Gráfico 15 Análise do Tipo de Questão - Ficha Compreensão Leitura - A Gaivota que não Queria Ser - Questões de Compreensão Literal 2 .....	85
Gráfico 16 Progressão nas questões de Compreensão Literal 1 - Escolha Múltipla 1 de 2 .....	87
Gráfico 17 Progressão nas questões de Compreensão Literal 1 - Escolha Múltipla 3 de 6 .....	88
Gráfico 18 Progressão nas questões de Compreensão Literal 1 - Escolha Múltipla 4 de 8 .....	89
Gráfico 19 Progressão nas questões de Compreensão Literal 1 - Escolha Múltipla 1 de 3 .....	90



Gráfico 20 Progressão nas questões de Compreensão Literal 1 - Escolha Múltipla 1 de 4 .....	91
Gráfico 21 Progressão nas questões de Compreensão Literal 1 - Verdadeiro/Falso .....	92
Gráfico 22 Progressão nas questões de Compreensão Literal 1 - Preenchimento com Sugestão .....	93
Gráfico 23 Progressão nas questões de Compreensão Literal 1 -Preenchimento sem Sugestão .....	94
Gráfico 24 Progressão nas questões de Compreensão Literal 2 - Escolha Múltipla 1 de 2 .....	95
Gráfico 25 Progressão nas questões de Compreensão Literal 2 - Escolha Múltipla 1 de 3 .....	96
Gráfico 26 Progressão nas questões de Compreensão Literal 2 - Escolha Múltipla 1 de 4 .....	97
Gráfico 27 Progressão nas questões de Compreensão Literal 2 - Verdadeiro/Falso .....	98
Gráfico 28 Progressão nas questões de Compreensão Literal 2 - Através de Ilustração.....	99
Gráfico 29 Análise do Tipo de Questões - Totais dos Quatro Testes de Avaliação - Questões de Compreensão Literal 1.....	101
Gráfico 30 Análise do Tipo de Questões - Totais dos Quatro Testes de Avaliação - Tipo de Compreensão Literal 2.....	103
Gráfico 31 Análise de Competências avaliadas pelas questões - Ficha Compreensão Leitura - O Sapo Apaixonado - Questões de compreensão Literal 1 .....	105
Gráfico 32 Análise de Competências avaliadas pelas questões- Ficha de Compreensão Leitura - O Sapo Apaixonado - Questões de Compreensão Literal 2 .....	106
Gráfico 33 Análise de Competências avaliadas pelas questões- Ficha de Compreensão Leitura - Por Favor, Por Favor - Questões de Compreensão Literal 1 .....	107
Gráfico 34 Análise de Competências avaliadas pelas questões - Ficha de Compreensão Leitura - Por Favor, Por Favor - Questões de Compreensão Literal 2 .....	108

Gráfico 35 Análise de Competências avaliadas pelas questões- Ficha de Compreensão Leitura - Onde Estão os Tolos deste Mundo? - Questões de Compreensão Literal 1 .....	109
Gráfico 36 Análise de Competências avaliadas pelas questões - Ficha Compreensão Leitura - Onde Estão os Tolos deste Mundo? - Questões de Compreensão Literal 2 .....	110
Gráfico 37 Análise de Competências avaliadas pelas questões- Ficha de Compreensão Leitura - A Gaivota que não Queria Ser - Questões de Compreensão Literal 1 .....	111
Gráfico 38 Análise de Competências avaliadas pelas questões - Ficha de Compreensão Leitura - A Gaivota que não Queria Ser - Questões de Compreensão Literal 2 .....	112
Gráfico 39 Progressão nas questões de Compreensão Literal 1 - Reconhece os Detalhes .....	114
Gráfico 40 Progressão nas questões de Compreensão Literal 1 - Reconhece Relações de Causa Efeito .....	115
Gráfico 41 Progressão nas questões de Compreensão Literal 2 - Reconhece os Detalhes .....	116
Gráfico 42 Progressão nas questões de Compreensão Literal 2 - Reconhece as Personagens do Texto .....	118
Gráfico 43 Progressão nas questões de Compreensão Literal 2 -Emite um Juízo Face a um Comportamento.....	119
Gráfico 44 Progressão nas questões de Compreensão Literal 2 - Reconhece Relações de Causa Efeito .....	120
Gráfico 45 Análise de Competências avaliadas pelas questões- Resultados Totais das Fichas de Avaliação - Questões de Compreensão - Literal 1 .....	122
Gráfico 46 Análise de Competências avaliadas pelas questões - Resultados Totais das Fichas de Avaliação - Questões de Compreensão - Literal 2 .....	123
Gráfico 47 Progressão Total ao Longo das Intervenções nas Questões de Compreensão - Literal 1 .....	125
Gráfico 48 Progressão Total ao Longo das Intervenções nas Questões de Compreensão - Literal 2 .....	126
Gráfico 49 Progressão Total ao Longo das Sessões nas Questões de Compreensão - Literal 1 e Literal 2 .....	128

Gráfico 50 Análise das Competências - Ficha Compreensão Leitura - O Sapo Apaixonado .....	129
Gráfico 51 Análise das Competências - Ficha Compreensão Leitura - Por Favor, Por Favor.....	130
Gráfico 52 Análise das Competências - Ficha Compreensão Leitura - Onde Estão os Tolos Deste Mundo? .....	131
Gráfico 53 Análise das Competências - Ficha Compreensão Leitura - A Gaivota que não Queria Ser .....	132
Gráfico 54 Análise da Competência - Palavra.....	134
Gráfico 55 Análise da Competência - Definição .....	135
Gráfico 56 Análise da Competência - Exemplo .....	136
Gráfico 57 Análise das Competências -Totais dos Quatro Momentos de Avaliação.....	138

## Índice de anexos

Anexo 1 Tabela descritiva do nível de compreensão e do tipo de questões relativamente ao número da questão no Testes de Avaliação: O Sapo Apaixonado .....	148
Anexo 2 Tabela descritiva do nível de compreensão e do tipo de questões relativamente ao número da questão no Testes de Avaliação: Por Favor, Por Favor .....	150
Anexo 3 Tabela descritiva do nível de compreensão e do tipo de questões relativamente ao número da questão no Testes de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? .....	152
Anexo 4 Tabela descritiva do nível de compreensão e do tipo de questões relativamente ao número da questão no Testes de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser .....	154
Anexo 5 Tabela descritiva de respostas certas e erradas de cada uma dos cinco alunos analisados relativamente à respetiva questão no Testes de Avaliação: O Sapo Apaixonado .....	156
Anexo 6 Tabela descritiva de respostas certas e erradas de cada uma dos cinco alunos analisados relativamente à respetiva questão no Testes de Avaliação: Por Favor, Por Favor .....	157
Anexo 7 Tabela descritiva de respostas certas e erradas de cada uma dos cinco alunos analisados relativamente à respetiva questão no Testes de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? .....	159
Anexo 8 Tabela descritiva de respostas certas e erradas de cada uma dos cinco alunos analisados relativamente à respetiva questão no Testes de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser.....	161
Anexo 9 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno Miguel no Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado .....	163
Anexo 10 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno Miguel no Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado .....	164
Anexo 11 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno José no Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado .....	164
Anexo 12 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno José no Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado .....	165

Anexo 13 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 da aluna Maria no Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado .....	166
Anexo 14 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 da aluna Maria no Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado .....	167
Anexo 15 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno Simão no Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado .....	167
Anexo 16 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno Simão no Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado .....	168
Anexo 17 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno Gonçalo no Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado.....	169
Anexo 18 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno Gonçalo no Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado.....	170
Anexo 19- Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno Miguel no Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor .....	170
Anexo 20 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno Miguel no Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor .....	172
Anexo 21 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno José no Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor.....	173
Anexo 22 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno José no Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor.....	174
Anexo 23 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno Maria no Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor.....	175
Anexo 24 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno Maria no Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor.....	176
Anexo 25 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno Simão no Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor .....	177
Anexo 26 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno Simão no Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor .....	179
Anexo 27 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno Gonçalo no Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor .....	179
Anexo 28 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno Gonçalo no Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor .....	181
Anexo 29 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno Miguel no Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? .....	182

Anexo 30 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno Miguel no Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? .....	183
Anexo 31 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno José no Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? .....	184
Anexo 32 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno José no Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? .....	186
Anexo 33 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno Maria no Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? .....	187
Anexo 34 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno Maria no Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? .....	189
Anexo 35 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno Simão no Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? .....	190
Anexo 36 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno Simão no Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? .....	191
Anexo 37 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno Gonçalo no Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo?.....	193
Anexo 38 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno Gonçalo no Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo?.....	194
Anexo 39 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno Miguel no Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser.....	195
Anexo 40 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno Miguel no Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser.....	197
Anexo 41 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno José no Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser .....	198
Anexo 42 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno José no Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser .....	199
Anexo 43 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno Maria no Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser .....	200
Anexo 44 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno Maria no Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser .....	201
Anexo 45 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno Simão no Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser .....	202
Anexo 46 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno Simão no Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser .....	203

Anexo 47 Tabela análise competências de compreensão Literal 1 do aluno Gonçalo no Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser.....	204
Anexo 48 Tabela análise competências de compreensão Literal 2 do aluno Gonçalo no Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser.....	205
Anexo 49 Tabela descritiva das competências: palavra, definição, exemplo e respetivo Teste de Avaliação em relação ao Glossário.....	206
Anexo 50 Tabela análise competências no Glossário do aluno Miguel.....	207
Anexo 51 Tabela análise competências no Glossário do aluno José.....	209
Anexo 52 Tabela análise competências no Glossário da aluna Maria .....	210
Anexo 53 Tabela análise competências no Glossário do aluno Simão .....	211
Anexo 54 Tabela análise competências no Glossário do aluno Gonçalo .....	212
Anexo 55 Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado .....	224
Anexo 56 Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor .....	227
Anexo 57 Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? .....	232
Anexo 58 Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser .....	236
Anexo 59 Exemplo glossário .....	242

## **Introdução**

O presente relatório visa descrever o projeto de investigação que foi desenvolvido com uma turma de 2º ano de escolaridade do Ensino Básico e que se debruça sobre o português, mais especificamente a vertente da compreensão da leitura.

A leitura é essencial no nosso quotidiano, mas a leitura sem a sua compreensão é insuficiente. Dependemos dela para a realização de inúmeras atividades como, por exemplo, compreender vários tipos de textos literários e não literários. Para além disto, desde cedo deve desenvolver-se a compreensão leitora, pois ao compreender-se um texto pode adquirir-se mais facilmente o gosto pela leitura.

Destaca-se um papel crucial da leitura sendo que esta consiste em decifrar, identificar, situar palavras no texto e atribuir-lhes um significado. Para além disto, a leitura implica o relacionamento entre o texto, as experiências de vida do leitor e as suas leituras anteriores. A leitura é assim, uma interpretação do que se lê, identificando o tema central e os detalhes do texto, efetuando associações entre os factos e sabendo responder a questões sobre o texto. Desta forma, comprova-se que a leitura não consiste apenas em decifrar palavras mas passa por, relacionar a representação semântica do texto com os fatores relativos ao leitor, ao texto e ao contexto. O principal objetivo da leitura é então, apreender o significado do que se lê e isto resulta da interação entre o leitor e o texto.

Este tema foi considerado interessante a nível pessoal pois, a compreensão da leitura foi algo em que senti alguma dificuldade durante o meu percurso escolar, tendo vindo a ultrapassá-la ao longo do tempo. Esta dificuldade pode ter-se devido a não ter adquirido estratégias de compreensão da leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico, o que influenciou negativamente o gosto pela mesma, possivelmente por ter sido submetida a tarefas rotineiras e pouco significativas, não desenvolvendo a criatividade e o gosto pela área. Assim sendo, considera-se que a tarefa de ler deve proporcionar às crianças desafios e aprendizagens que lhes permitam desenvolver competências neste campo e simultaneamente, estimular o gosto pela mesma, uma vez que esta as acompanhará ao longo da vida, adquirindo um carácter fundamental.



Assim, a aprendizagem da leitura e a sua compreensão devem ser uma das tarefas fundamentais para as crianças do Ensino Básico desenvolverem, pois esta tem influência na “integração do indivíduo e nas diferentes comunidades em que se inserem socialmente” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p. 6).

Decidiu-se desenvolver o projeto de investigação na área da compreensão da leitura para conduzir as crianças ao desenvolvimento desta competência. Visto que a intervenção ocorreu, maioritariamente, no 1º período do 2º ano, no ano letivo 2015/2016, esta correspondeu ao momento em que as crianças são confrontadas diariamente com a leitura de textos narrativos, ou seja, com “uma descrição de eventos, baseados em experiências, ocorridas ou ficcionadas, seleccionados por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização estrutural que permite a antecipação de quem ouve ou lê” (Sim-Sim, 2007, p. 35). É neste momento que surgem dificuldades de leitura e de compreensão devido ao elevado grau de complexidade desta atividade. Devem ser rapidamente combatidas através de estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico dos alunos e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura.

O presente projeto de investigação aborda o desenvolvimento da compreensão da leitura de textos narrativos, tendo decorrido numa turma de 2º ano de escolaridade. Partiu-se da questão-problema “Como se pode desenvolver explicitamente a compreensão da leitura no 2º ano de escolaridade?” e tem como objetivo compreender em que tipo de questão, em que competências avaliadas pelas questões e em que níveis de compreensão das questões, do literal ao inferencial, as crianças revelam uma melhor compreensão da leitura.

Foi proposto aos alunos a realização de quatro testes de avaliação, sendo que estes visam “o conhecimento tendencialmente quantificado e direto do comportamento do sujeito testado em face de uma prova a que é submetido numa situação determinada, por referência ao comportamento de um grupo definido de outros sujeitos, colocados na mesma situação e submetidos à mesma prova. Esse comportamento-resposta será, por sua vez e conforme os casos, revelador da sua inteligência, da sua personalidade, de certas das suas aptidões, de certos dos seus conhecimentos” (Almeida & Pinto, 1990, p. 101).

Simultaneamente, foi realizado um glossário que pretendia desenvolver competências ao nível da pesquisa, reflexão e compreensão de palavras desconhecidas, bem como a organização por ordem alfabética do mesmo.

Seguidamente, foi realizada a avaliação formativa que, segundo Lemos et.al (1993), consiste no acompanhamento permanente da aprendizagem de cada aluno, orientando a intervenção do professor de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar as decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos. Este tipo de avaliação permite avaliar as competências, capacidades, atitudes e destrezas. (p.27) Este tipo de avaliação permite compreender em que competências avaliadas pelas questões e em que níveis de compreensão do literal ao inferencial os alunos tendem a ter mais ou menos dificuldades e, desta forma, regular a sua aprendizagem.

Para concretização do estudo foi essencial assumir o papel de estagiária-investigadora, dado que este projeto se encontra próximo de uma metodologia de investigação-ação. Enquanto estagiária foi necessário planificar e desenvolver, com a turma, tarefas em que se trabalhasse a compreensão da leitura. Enquanto investigadora foi necessário analisar os resultados dessas tarefas e transformá-los em instrumentos de dados que permitissem avaliar os aspetos positivos e negativos em relação à compreensão da leitura.

O presente relatório de investigação foi necessário estruturá-lo em capítulos.

O capítulo 1 refere-se ao quadro teórico de referência e é composto por uma compilação de conceitos teóricos defendidos por estudiosos da didática do português e da avaliação. Relativamente à área do português são evidenciados modelos e estratégias de compreensão da leitura e fatores relativos ao leitor, ao texto e ao contexto que influenciam a compreensão da mesma. Relativamente à avaliação é fundamentada a sua definição, como se operacionaliza e quais as suas limitações.

O capítulo 2 é constituído pela metodologia, focando os princípios metodológicos que conduziram este projeto, designadamente o paradigma no qual se insere e o método de estudo que o complementa. Contém ainda a descrição do contexto de estudo, a enunciação dos dispositivos e procedimentos de recolha de dados,

a descrição dos dispositivos e procedimentos de tratamento e análise de dados, bem como os dispositivos e procedimentos da intervenção.

Seguidamente, no capítulo 3, surge a apresentação e interpretação da intervenção, onde se descreve e reflete sobre as intervenções realizadas. Neste capítulo, é realizada a análise do inquérito por questionário, a apresentação e descrição dos testes de avaliação e das intervenções, as análises quanto ao tipo de questões, quanto às competências avaliadas pelas questões e quanto aos níveis de compreensão das questões, do literal ao inferencial e por fim, a análise do glossário.

No capítulo 4 encontram-se as considerações finais, onde se reflete sobre a resposta para a questão-problema que define o projeto, com base nos dados recolhidos e nas interpretações concretizadas no capítulo anterior.

## **Capítulo I – Quadro Teórico de Referência**

### **1.1. Compreensão da Leitura**

“A leitura, como modalidade simples é um processo de compreensão de um escrito, de uma forma interiorizada” (Delgado-Martins, 1992, p. 10)

É fundamental que se desenvolva desde cedo a compreensão leitora, algo que vai servir para toda a vida. Os alunos ao compreenderem os textos, poderão adquirir mais facilmente o gosto pela leitura. Na escola, a compreensão leitora é essencial, pois é necessário interpretar e compreender textos em todas as disciplinas. Por isso, a aprendizagem da leitura deve ser uma das tarefas fundamentais para as crianças do Ensino Básico desenvolverem. Inicialmente considera-se necessário definir o que é a leitura e qual o seu objetivo. Segundo Sá & Veiga (2010), ler é decifrar palavras num texto, identificar palavras, situar as palavras no contexto em que estas aparecem e atribuir-lhes um sentido nesse contexto específico, ler implica ser capaz de compreender e, para isso, é necessário não só ser capaz de extrair sentido do texto, mas também relacionar o texto com a experiência de vida e de leituras precedentes (p.13). Segundo as mesmas autoras a compreensão da leitura tem como objetivos saber interpretar o que se lê relacionando-o com as experiências pessoais, determinar a ideia central e detalhes de um texto, saber antecipar ideias, saber contruir associações entre factos e saber responder a questões relacionadas com o texto. Desta forma, a atividade de compreensão é vista como uma atividade multidimensional que relaciona a representação semântica do texto com os fatores afetivos, intelectuais e experienciais do leitor (p.17). Outra conceção de compreensão da leitura consiste em definir a compreensão de um texto como “a elaboração progressiva de uma representação mental integrada da sucessão de informações apresentadas no texto, de maneira a que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados” (Educação, s.d, p. 9). Para Sim-Sim (2007) compreensão da leitura entende-se por “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem,

resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos (p. 7).

O principal objetivo e importância da compreensão de textos é “extrair dele o sentido que o autor quis transmitir, o que faz da fidelidade à intenção do autor o principal critério da compreensão do texto” (Educação, s.d, p. 12). Como aspeto importante para a compreensão da leitura destaca-se “o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 9). O reconhecimento automático das palavras permite concentrar a atenção no significado do texto pois, “um leitor fluente reconhece as palavras automaticamente e sem esforço, agrupa-as, acedendo rapidamente ao significado de frases e de expressões do texto” (Sim-Sim, 2007, p. 9). Outro objetivo que muitas vezes é negligenciado refere-se à importância que a compreensão da leitura tem na “integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente e a criação de hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p. 6).

De uma forma mais específica, segundo Sá & Veiga (2010), a aprendizagem da compreensão da leitura possui duas dimensões distintas e fundamentais: a primeira relaciona-se com a linguagem e a segunda com a cognição. Por outras palavras, a leitura (e não meramente o ato de decifrar) constitui-se por um conjunto de processos que fazem interagir diferentes competências linguísticas e cognitivas, em que o conhecimento do mundo que o leitor possui desempenha um papel importante e relevante. No que diz respeito à compreensão do sentido do texto, depende de uma competência que inclui tanto o conhecimento do código linguístico como o do funcionamento textual e intertextual e dos códigos sócio simbólicos. (p.17) Por isso, o processo de compreensão da leitura relaciona entre si o leitor, o texto e o contexto, integrando-se neste último os conhecimentos, as experiências, competências, o seu meio sócio cultural e o contexto físico do leitor.

No desenvolvimento destas competências o professor desempenha um papel muito importante, pois “dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p. 6). O professor deve também consciencializar os seus alunos para a importância da compreensão leitora na medida em que “o insucesso na aprendizagem da leitura constitui uma das principais razões da repetência no 1º Ciclo do Ensino Básico” (Martins, 1996, p. 13).

Segundo Martins (1996), o insucesso na compreensão da leitura pode influenciar o insucesso escolar, na medida em que pode conduzir a um desinvestimento nas aprendizagens da escola como forma de os alunos se protegerem de uma imagem negativa no que diz respeito às suas capacidades cognitivas. Quando os alunos não compreendem algo que leem, quer seja ao nível do português ou não, podem desenvolver uma reação depressiva, que é uma consequência do insucesso. (p. 14) É fundamental que os estudantes consigam entender a importância de compreender textos dentro e fora da sala de aula. Para isso, o professor deve estabelecer uma ligação entre a escola e a sua vida futura. Desta forma, deve explicar que “a leitura serve para fazer coisas, para se formar, para se documentar e informar, para interagir, ou muito simplesmente como forma de fruição e de evasão” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p. 6).

É sabido que a escola tem uma enorme responsabilidade em estimular a atividade literária nos alunos, no entanto, não se pode limitar apenas à sala de aula. É necessário “estimular o aluno a ler em casa, a frequentar a biblioteca escolar ou outras bibliotecas, a levar livros emprestados para casa, a trocar livros com os seus colegas. Os pais ou encarregados de educação devem ser envolvidos neste processo” (Educação, s.d, p. 12). O professor, ao trabalhar a compreensão da leitura com os alunos, deve ter a noção de que existem grandes disparidades entre os alunos. Estas diferenças vão influenciar muito os resultados. Torna-se assim, fundamental distinguir os leitores mais experientes, dos leitores inexperientes. Segundo Leitura (s.d) alguns dos critérios para fazer esta distinção são: a) Antes da Leitura - Leitor experiente – evoca conhecimentos prévios; compreende a tarefa e estabelece metas; escolhe estratégias apropriadas. - Leitor inexperiente – começa sem preparação; lê sem saber

porquê; lê sem estratégia. b) Durante a leitura - Leitor experiente – foca a atenção; verifica se está a compreender ou não e toma consciência do que entendeu e do que não entendeu; antecipa e prediz; recorre ao contexto para descobrir o significado de palavras novas; organiza e integra a informação. - Leitor inexperiente – distrai-se facilmente; não sabe se compreendeu ou não; lê para acabar; não decifra vocabulário importante; soma informação em vez de integrá-la; c) Depois de ler - Leitor experiente – pensa no que leu; procura informação adicional; sente que o êxito resulta do esforço. - Leitor inexperiente – para de ler e de pensar (p. 25).

Os autores Silva et.al. (2011) ainda acrescentam que um bom leitor tem as seguintes características: é um leitor ativo, tem objetivos claros para a sua leitura; avalia constantemente se o texto e a leitura que dele faz servem os seus objetivos, tipicamente, faz uma apreciação global do texto antes de ler, reparando em aspetos como a estrutura e as partes mais relevantes para os seus objetivos de leitura; enquanto lê, antecipa o que vem a seguir; lê seletivamente, tomando decisões continuamente acerca da sua leitura – o que deve ler cuidadosamente, o que ler rapidamente, o que não ler, o que voltar a ler, etc.; constrói, revê e questiona o sentido que vai encontrando enquanto lê; tenta determinar o significado de palavras e de conceitos desconhecidos; lida com inconsistências ou lacunas quando precisa; parte de, compara e integra o seu conhecimento prévio com o material do texto; monitoriza a sua compreensão do texto, fazendo ajustamentos na sua leitura sempre que necessário; avalia a qualidade do texto e o seu valor; reage ao texto de várias formas, tanto intelectualmente como emocionalmente; quando lê narrativas, presta atenção ao cenário e às personagens; a compreensão do texto ocorre não só enquanto lê, mas nos intervalos da leitura e mesmo quando a leitura termina. (p.14). A compreensão é um processo exigente, contínuo e complexo, mas é também satisfatório e produtivo para os bons leitores.

Segundo Sim-Sim & Viana (2007), no 2º ano de escolaridade, os alunos devem ser capazes de dominar o processo de decifração. Os primeiros dois anos do ensino básico são dedicados ao aprofundamento da capacidade de decifração de palavras e, posteriormente, textos. Assim sendo, os alunos devem ser capazes de identificar automaticamente as palavras com as quais se encontram

familiarizados e conseguir uma rápida recodificação das palavras desconhecidas, ou seja, deve existir instantaneamente uma relação som/grafema. Quando estes processos não se consolidam nesta fase podem comprometer a fluência na leitura. Só quando a decifração de palavras se encontra intrínseca nas crianças é possível explorar os conteúdos de textos contínuos. Por isso, para que se possa realizar uma avaliação, é necessário que esta aprendizagem esteja completa.

Relativamente aos tipos de textos que foram utilizados durante os testes de avaliação, eles são todos narrativos, sendo que uma narrativa é “uma descrição de eventos, baseados em experiências, ocorridas ou ficcionadas, seleccionados por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização estrutural que permite a antecipação de quem ouve ou lê” (Sim-Sim, 2007, p. 35). A narrativa acaba por ser então uma comunicação entre o escritor e leitor. Sendo uma comunicação, o escritor desperta sempre emoções no leitor. As principais componentes da narrativa são “as personagens, que têm objectivos e motivos para realizar determinados actos; os contextos espacial e temporal em que ocorrem os eventos; a existência de problemas, conflitos ou complicações com que se confronta a principal personagem; a trama, ou série de episódios descritos segundo uma estrutura discursiva que provocam a resolução da complicação” (Sim-Sim, 2007, p. 35).

### **1.1.1. Modelos de leitura**

Antes de serem referidos especificamente os modelos para desenvolver a compreensão da leitura, considera-se necessário fazer uma apreciação de como era considerada a leitura no passado. Segundo Martins (1996), o ato de ler durante muito tempo foi visto como uma operação essencialmente perceptiva, ou seja, considerava-se que a leitura dependia de uma análise auditiva e visual e que algo fundamental para a leitura era o desenvolvimento sensorial e motor. Considerava-se também que para proceder à leitura era essencial que estivesse desenvolvido um conjunto de aptidões psicológicas como a “organização



perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, a organização do esquema corporal” (Martins, 1996, p. 25). No entanto, ao longo do tempo tem sido demonstrado “que em muitos domínios da cognição, atenção, memória, percepção, os comportamentos do sujeito são em grande parte comportamentos estratégicos” (Martins, 1996, p. 26), por isso, estudos vieram mostrar que os modelos baseados em ideias de pré-requisitos eram erróneos.

Relativamente ao modo como se processa a leitura e ao modo como se compreende o que se lê, segundo Constance Weaver (referido in Sá & Veiga, 2010) não é fácil explicar como é que se atribui um sentido às palavras, apesar de o leitor recorrer à função, à ordem, às terminações das palavras para determinar as suas relações, esta questão é bastante mais complexa. É necessário que o leitor recorra à compreensão do texto, ao conhecimento interiorizado das palavras, dos sentidos da gramática e até mesmo à experiência. Não se pode retirar o sentido da leitura, se não foi atribuído um sentido à mesma (p.15). Para Gonçalves (1973), alguns dos princípios mais importantes que regem a compreensão da leitura são retirar sentido ao texto, sendo isto, mais importante do que identificar as palavras. De facto, num leitor mais avançado para se chegar ao sentido do texto não é necessária a leitura individual de todas as palavras. A leitura deve ser encarada com um processo ativo, uma procura deliberada de sentido. Os leitores não conseguem extrair o sentido do texto, se não lhe atribuírem significado.

Formaram-se então teorias sobre os modelos de leitura, tal como referido anteriormente, essas teorias denominam-se: modelos ascendentes, modelos descendentes e junta-se um outro com o nome de modelos interativos. Relativamente aos modelos ascendentes descritos por Gough, segundo Martins (1996), estes consideram a leitura como um modelo linear e hierarquizado, começando por processos primários como juntar letras e terminando com processos cognitivos de ordem superior como a produção de sentido. Este modelo parte do pressuposto que a linguagem escrita é a codificação da linguagem oral e que a leitura é a capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita. Desta forma, o leitor ao ler o texto identifica primeiro as letras, seguidamente, combina-as em sílabas, que formam palavras e por fim, frases.

Segundo o modelo ascendente a leitura inicia com operações perceptivas sobre os grafemas e termina com operações semânticas, vindo assim, a correspondência grafo-fonológica como a única via de acesso ao significado (p.28-29). O modelo de Gough sofreu críticas por se considerar que este era um modelo linear e pouco flexível, pois considera que só existe um meio para compreender o significado do que se lê, não podendo haver por parte do leitor adaptações de estratégias em função do material que lê. Outra crítica consiste no facto de este modelo não relacionar a influência do contexto no reconhecimento das palavras. Outros autores também consideraram que este modelo se encontrava incorreto pois consideravam que a leitura não é um processo sequencial, dado que um leitor consegue ler cerca de 300 palavras por minuto e que este facto não é compatível com uma leitura letra a letra. Para além disto, sendo que os leitores nem sempre se apercebem de erros ortográficos nas palavras, é porque não é feita uma leitura letra a letra. Este modelo foi mais uma vez refutado pois, se segundo o modelo ascendente a mediação fonológica é a única via de reconhecimento das palavras como é que os leitores identificam palavras homófonas, como é que os surdos sabem ler, entre outras (p. 30,31).

Relativamente ao modelo descendente segundo Martins (1996), este foi criado por Goodman e Smith e consideram que a leitura é o processo inverso do modelo anteriormente descrito. O leitor deve ter a capacidade de construir significado e compreender o texto, no mínimo de tempo e esforço possível, utilizando o mínimo de índices possível e tornando-os mais produtivos. Assim sendo, o leitor quando lê utiliza os seus conhecimentos prévios sobre o tema e o contexto, seguidamente, procede a antecipações que só serão posteriormente confirmadas. Goodman e Smith enaltecem os processos de ordem superior e consideram que a leitura é um processo visual em que se reconhecem palavras sem existir descodificação e é desta forma que se tem acesso ao sentido. Desta forma, a leitura é vista como um processo de identificação direta das palavras, de antecipações léxico-semânticas e sintáticas e de verificação das hipóteses especuladas (p. 33). Este modelo, tal como o anterior, foi alvo de diversas críticas, surgindo assim diversas questões: como é que um leitor faz as suas antecipações, como é que o leitor sabe onde encontrar o que antecipou, o que faz para melhorar quando falha uma antecipação de sentido. Acrescenta-se

ainda que este modelo só é possível para leitores de um nível avançado, sendo que, numa fase inicial da leitura, os leitores não conseguem fazer predições. A última crítica consiste em considerar que o tempo que um leitor experiente despende a fazer predições, poderia ser despendido no reconhecimento de palavras (p.35).

Em relação ao modelo interativo, para Martins (1996) este encontra-se numa posição intermédia relativamente aos dois anteriores. Este modelo defende que no ato de ler, o leitor utiliza simultaneamente capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, ou seja, estratégias ascendentes e descendentes. O modelo interativo possui uma “hipótese construtivista de que a percepção consiste em representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos prévios do leitor” (Martins, 1996, p. 35), devido a isto é que uma das causas das diferenças entre leitores depende dos diferentes conhecimentos de base e do contexto onde está inserido. Para que exista compreensão de um texto é necessário que o leitor possua conhecimentos sobre o tema e ao mesmo tempo, domine o código linguístico. Apesar de este modelo se apresentar mais flexível que os anteriores, sofreu algumas críticas por parte de alguns autores, entre as quais, “não fornecer grande informação sobre o uso da via fonológica, nem de qual a importância relativa de cada uma das fontes de conhecimento (ortográfica, lexical, sintáctica e semântica) e de não indicar como é que esta influência varia em função de estratégias do leitor e das condições de leitura” (Martins, 1996, p. 36). Devido a estas críticas foi desenvolvido outro modelo, chamado modelo interativo compensatório de leitura, que consiste em compensar as deficiências na leitura com outros processos já desenvolvidos no leitor. Este modelo defende que, no ato da leitura, o leitor deve escolher preferencialmente a estratégia que lhe é mais útil para ler determinado texto. Desta forma, um leitor que consiga reconhecer palavras, mas não esteja familiarizado com o assunto do texto, pode privilegiar estratégias ascendentes de leitura, enquanto um leitor que ainda tenha dificuldade na descodificação de palavras pode privilegiar estratégias descendentes de leitura (p.36,37).

Outro modelo tem o nome de modelo interativo e reconhecimento de palavras. Segundo Martins (1996), este modelo defende a existência de dois sistemas paralelos de reconhecimento de palavras, o sistema visual e o sistema auditivo.

Estes sistemas são ativados consoante o leitor esteja familiarizado com a palavra ou não. Quando o leitor está familiarizado, é o sistema visual que é ativado, quando o leitor não está familiarizado com a palavra o sistema que é ativado é o fonológico. Os criadores deste modelo são Rumelhart e McClelland e consideram que cada palavra se encontra gravada na memória do leitor e contém informações semânticas, lexicais e fonémicas. Quanto mais essa palavra aparecer num texto, mais rápido será este processo de identificação. Quando o leitor encontra uma palavra que não lhe é familiar do ponto de vista visual, os criadores deste modelo consideram que o leitor recorre ao contexto em que a palavra está inserida para tentar identificá-la ou pode recorrer a uma estratégia que consiste em pronunciar a palavra e assim fazer a relação grafema/fonema, que dará origem a uma forma fonética que por sua vez será submetida ao sistema de reconhecimento auditivo que permitirá verificar se esse conjunto de sons evoca alguma palavra conhecida (p.37,39).

Segundo Sá & Veiga (2010), existe um outro modelo que explica como se processa a leitura. Esse modelo foi criado por Walter Kintsch e Teun van Dijk e centra-se na problemática de compreensão de textos que para os autores se encontra dividida em várias fases. Então, a compreensão da leitura inicia-se através da identificação de palavras, onde as palavras se encontram “armazenada”; segue-se a análise sintática do discurso que dá acesso às ideias tratadas e às ideias expressas, é nesta análise que o leitor tem que dar uso aos seus conhecimentos gramaticais; seguidamente encontra-se a análise semântica do discurso, que dá acesso aos conteúdos, ou seja, às ideias expressas e que requer o recurso à experiência vivida pelo leitor; de seguida encontra-se a análise pragmática, que permite determinar o tema do texto; por fim, encontra-se a análise documental do discurso, que permite ao leitor determinar as finalidades com que este foi produzido. Apesar de estas análises serem apresentadas separadamente, elas necessitam de se interligarem para terem sentido (p.16).

### **1.1.2. Dificuldades na leitura**

Qualquer criança que esteja atrasada relativamente às aprendizagens da leitura e da compreensão leitora afeta diretamente várias pessoas, pais, professores, colegas de turma e a própria criança. Desta forma, é essencial que se problematize este facto e que se tentem encontrar estratégias de resolução para este problema. Segundo Bryant & Bradley (1987), para que este problema se resolva é necessário que se entenda qual a natureza dessa dificuldade, seguidamente, é necessário encontrar soluções de resolução. (p.9) Durante todo o processo escolar quer a leitura quer a escrita são bases para tudo o resto. Sem estas competências consolidadas é bastante difícil que as crianças consigam concretizar qualquer tarefa de forma autónoma. A leitura torna-se assim em algo fundamental pois, “é difícil pensar em algo mais que possa ter um efeito tão vasto sobre o desenvolvimento da criança do que a leitura” (Bryant & Bradley, 1987, p. 10). Desta forma, se a leitura se torna tão essencial para a vida das crianças, a existência de um bloqueio ao nível da leitura pode ser devastador.

Segundo Bryant e Bradley (1987), as dificuldades na leitura e consequentemente na sua compreensão podem dever-se à falta de capacidade em recordar palavras e sons. Relativamente às palavras, os alunos podem ter dificuldade na aquisição e retenção, no cérebro, da imagem visual da palavra. Podem também, não ter familiaridade com as mesmas e daí não as conseguirem decifrar ou podem ter familiaridade, mas não conseguir exprimi-las. Relativamente aos sons, os alunos ao efetuarem a leitura necessitam de ter um grande conhecimento dos sons de cada letra e dos sons originados pela junção de letras, se não existir este conhecimento a leitura não existe corretamente. (p.11,12) Assim sendo, para que a leitura aconteça, são exigidas várias competências como a capacidade de distinguir e recordar a aparência visual de diferentes letras e palavras, como diferentes letras do alfabeto simbolizam diferentes sons e que esses sons agrupados formam palavras, como o conhecimento de soletração de palavras, como a decifração de palavras que não conhece. Então, para o ato de ler o leitor tem que ter a capacidade de perceção,

memória, decomposição das palavras e dos seus sons, ligação de padrões escritos com falados, aprendizagem de regras e reconhecer inferências. (p.18)

Segundo Bryant e Bradley (1987) a dificuldade na leitura pode dever-se a uma falha na capacidade de falar ou entender a língua falada. Esta teoria defende uma relação direta entre a oralidade e a leitura, sendo que devido a vários testes, foi possível verificar que os alunos que têm dificuldade na comunicação oral são os mesmos que têm dificuldades na leitura. Como estratégias para contornar a dificuldade na leitura, os autores encontraram duas. A primeira consiste em demonstrar uma diferença de modo radical, ou seja, não dividir os níveis de leitura por idades, mas por capacidades. Desta forma, um aluno atrasado na leitura comparativamente a crianças da mesma idade é avaliado/colocado ao nível literário considerado normal de outra idade. Desta forma, um aluno com dez anos pode estar no nível literário de crianças com oito anos e é nesse nível que será avaliado, acabando com o estigma que o aluno tem um atraso relativamente à leitura. A segunda consiste em utilizar metodologias no ensino da leitura diferentes para as crianças que apresentam mais dificuldades. Estas metodologias podem consistir em treinar a memória e examinar o tempo que os pais ouvem os seus filhos a ler, pois o interesse que os pais demonstram relativamente à aprendizagem da leitura, está diretamente relacionado com o desenvolvimento desta capacidade. (p.20,21,23)

Para se compreender porque existiam dificuldades na leitura por parte de algumas crianças, foram criadas diversas teorias que tentassem explicar este facto. Segundo Bryant & Bradley (1987), os problemas na aprendizagem da leitura poderiam corresponder a problemas de deficits direccionais, que consistem em distorcer os símbolos. Esta teoria apoiava-se no facto de existirem crianças com trocam o “p” pelo “q”, o “d” com o “b”. No entanto, este deficit provou-se que era erróneo. A segunda explicação baseava-se nos deficits visuais gerais, que defendia que as dificuldades de leitura nas crianças deviam-se a dificuldades em recordar padrões visuais. Esta teoria também não estava correta porque as crianças que não tinham dificuldades de leitura também não se lembravam visualmente de todas as palavras. A terceira explicação denomina-se de deficits de modalidades cruzadas, consistiu em defender que uma criança tem dificuldade na aprendizagem da leitura quando não existe uma verdadeira

conexão entre as letras que se veem e as palavras escritas que se ouvem. No entanto, esta explicação também foi considerada errada. A quarta explicação tem o nome de deficits de palavras, que consistiu na dificuldade em desenvolver a capacidade de produzir palavras a uma velocidade razoável, ou seja, estes problemas de leitura deviam-se à complexidade de saber sons de letras, sons originados pela junção de letras e ainda, sons de palavras. No entanto, esta hipótese foi também excluída. A quinta explicação consistiu na memória para palavras, que se baseou em explicar a dificuldade de leitura das crianças como estando relacionada com a dificuldade em memorizar palavras. Segundo esta teoria a memória determina a leitura e uma má memória leva a um atraso na leitura. Apesar de durante os estudos realizados terem detetado que as crianças com mais dificuldade na leitura eram as que tinham mais dificuldade em memorizar, os autores consideraram que esta não era uma explicação válida, pois não existiu uma relação de causa-efeito. A sexta teoria baseou-se na decodificação, ou seja, na capacidade automática que os bons leitores possuem em decifrar palavras. Assim sendo, uma criança com dificuldades na leitura não desenvolve esta capacidade. No entanto, esta explicação foi considerada errada, pois considerou-se que o problema de leitura não se cingia a uma dificuldade na decodificação, mas a uma má leitura. Como sétima teoria os autores apresentam a consciência fonológica, em que se justifica a dificuldade de aprendizagem da leitura como uma falta de capacidade da consciência dos sons, ou seja, quando as crianças começam a aprender a ler elas começam a pensar em sons dentro das palavras (as sílabas). A criança tem que aprender a identificar esses sons antes de aprender as palavras como um todo. Segundo esta teoria crianças com dificuldade na leitura são crianças que não possuem a capacidade de dividir as palavras. Até ao momento, segundo os autores esta foi a explicação mais viável para explicar dificuldades na aprendizagem da leitura. (25-48)

Como metodologias para o ensino da leitura nas crianças com dificuldades nesta aprendizagem os autores Bryant & Bradley (1987) compreendem duas. O ensino na leitura para crianças com atraso nesta meta devem aumentar a consciência dos sons nas palavras e mostrar as conexões entre a leitura e a soletração e entre aspetos fonológicos. Assim sendo, devem ensinar-se às crianças os sons que existem dentro das palavras e relacionar esses sons com as letras do

alfabeto. O primeiro método consiste no ensino dos sons com auxílio das letras do alfabeto. Nesta metodologia as crianças aprendem a classificar palavras pelos seus sons e incorporam os sons nas letras do alfabeto. Relacionando os sons das palavras com as letras específicas que formam essas palavras tendem a relacionar o que aprendem com a sua aparência visual. Esta metodologia mostrou-se muito favorável para o ensino da leitura em crianças com dificuldades. O segundo método tem o nome de ensino multidimensional e consiste em utilizar simultaneamente a visão, a audição, o tato e o movimento, envolvendo-os na leitura e na escrita. Este método parte do pressuposto que as dificuldades na leitura partem da desconexão entre ler e soletrar e de aspetos visuais e auditivos, através deste método estabelecem-se elos entre estes aspetos. Este método defende que as crianças devem ser ativas e, por isso, devem escrever ao mesmo tempo que leem, ou seja, enquanto escrevem letras e palavras o professor diz qual é o seu som. Se a letra tiver textura ainda será mais fácil para a criança reter a imagem visual da letra. Esta metodologia também defendia que o aluno referisse uma palavra, que a soletrasse e depois que a escrevesse. Outra forma de ensinar com esta metodologia consistia na criança referir uma palavra que queria aprender a escrever, o professor escrevia a palavra num cartão introduzindo-a numa frase, a criança desenhava a palavra com o dedo entoando os sons à medida que a desenhava. Desta forma desenvolviam-se padrões motores e simultaneamente, vinculam-se determinadas sílabas. (p. 102-112)

### **1.1.3. Estratégias para ultrapassar dificuldades de leitura**

Antes de se fazer referência às estratégias que devem ser utilizadas para se compreender um texto, é essencial que se defina o objetivo do ensino da compreensão de textos. Assim sendo, é o “desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura e facultem a auto monitorização da compreensão à medida que se lê um texto” (Sim-Sim, 2007, p. 23).



O primeiro aspeto que se considera importante referenciar é que para se desenvolver estratégias de compreensão da leitura, esta tem que ser individual. Para se trabalhar a compreensão da leitura é necessário ter em atenção que a aprendizagem da leitura é um processo demorado e complexo. A compreensão de um texto implica o reconhecimento automático das palavras e à medida que o leitor se torna mais competente, consegue identificar quase automaticamente estas representações gráficas das palavras. Quando o aluno desenvolve a decifração dos grafemas “o leitor mobiliza as suas capacidades cognitivas de atenção consciente, de memória e de raciocínio para a compreensão do texto que está a ler” (Educação, s.d, p. 9). Quanto mais automática está a decifração de palavras, maior é a capacidade de atenção e, desta forma, o aluno pode concentrar-se nos processos de compreensão. Desta forma, quem lê pode “fixar o seu próprio ritmo, de parar, de voltar atrás ou mesmo de ir buscar informação muito mais à frente” (Educação, s.d, p. 11), pois o principal objetivo da compreensão de textos é “extrair dele o sentido que o autor quis transmitir, o que faz da fidelidade à intenção do autor o principal critério da compreensão do texto” (Educação, s.d, p. 12) e para compreender algo tão complexo é necessário que seja respeitado o ritmo do leitor.

No entanto, existem fatores que podem dificultar a leitura e por sua vez, a compreensão da leitura. Dois desses fatores são: “uma habilidade insuficiente de identificação das palavras escritas, ou de um problema geral de compreensão” (Educação, s.d, p. 11), mas por outro lado, “é possível ensinar estratégias de compreensão que ajudem o leitor a adaptar a sua atividade de leitura e de compreensão às características do texto, tendo em conta os seus objetivos”. (Educação, s.d, p. 11).

É fundamental que o aluno compreenda que entender o significado de todas as palavras de um texto não significa compreender o sentido global do mesmo. Compreender um texto também significa “compreender o que há de implícito no texto; e que, quando várias interpretações divergentes são propostas, geralmente elas não podem ser todas corretas ou são, pelo menos, incompletas” (Educação, s.d, p. 12).

Trabalhar a memória torna-se fundamental para que os alunos consigam estabelecer relações entre textos “ao nível dos elementos que os aproximam ou que os separam (semelhanças e diferenças em termos de estrutura, em termos temáticos, ou outras) (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p. 12). Desta forma, torna-se mais facilitador o desenvolvimento das “capacidades intelectuais, apoiando os processos de compreensão e de interpretação e a progressão, possibilitando a leitura de textos com dimensão e complexidade crescentes” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p. 12). Ou seja, quando os alunos se encontram perante uma nova situação de leitura, são capazes de realizar uma “construção de imagens mentais e de esquemas que vão integrando e consolidando os conhecimentos adquiridos” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p. 12).

É importante referir que quanto mais contacto o aluno tiver com a leitura, mais fácil será a utilização de estratégias de compreensão da leitura. Assim, para desenvolver estratégias de compreensão de textos o professor deve também ter sempre em atenção o leitor.

Outros fatores que afetam a compreensão de textos são “os conhecimentos do leitor sobre a língua e sobre o mundo” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p. 7). Desta forma, é necessária “a valorização do ato de leitura e do papel do leitor na construção dos sentidos do texto, (...) como constroem quadros mentais ou esquemas sobre os textos (baseados, por exemplo, nos seus conhecimentos prévios) ou que expectativas trazem para o ato de leitura, entre outros (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p. 7).

O professor, enquanto criador de tarefas de leitura, deve, “por um lado, considerar e dar prioridade ao papel ativo do aluno-leitor, e, por outro, desenvolver intervenções que multipliquem as experiências de leitura (...) ensinando explicitamente estratégias que visam a construção da autonomia do aluno enquanto leitor e construtor de sentidos (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p. 7). Desta forma é possível criar uma relação construtiva entre o texto e o leitor. O professor deve também ter especial atenção aos tipos de texto que apresenta pois, “a maturação dos jovens leitores não pode dispensar o contacto com textos literários de qualidade, pois estes dar-lhes-ão, para lá de uma

mundividência ímpar, uma consciência crítica do património linguístico e cultural que enforma uma identidade nacional e, também, universal” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p. 19).

Relativamente a estratégias utilizadas para a seleção dos textos dos testes de avaliação, estas consistiram em ter em conta o nível de escolaridade dos alunos, sendo que os textos trabalhados nunca foram muito extensos. No entanto, foi existindo sempre uma progressão quanto à sua extensão. Os textos eram lidos individualmente e, desta forma, “o aluno pode determinar regularmente se compreendeu ou não a parte do texto que já tratou, eventualmente fazer resumos do que já leu antes de continuar a leitura, prestar atenção ao título e subtítulos, passar em revista o texto, ou ler seletivamente certas partes antes de ler todo o texto em pormenor.” (Educação, s.d, p. 14). Outro fator a que se teve atenção foi ao tema dos textos. Todos os textos tiveram temas e termos com os quais os alunos estavam familiarizados, “a maior ou menor familiaridade ou proximidade com o tema abordado num texto vai determinar a sua compreensão (rapidez no acesso ao sentido, por exemplo)” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p. 8).

Chega-se assim à conclusão que dois importantes fatores que podem influenciar a compreensão de textos são: “o conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema (...) e o (des)conhecimento de vocábulos utilizados no texto. (...) A compreensão beneficia, por isso, da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o Mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui. Simultaneamente, tal como num círculo virtuoso, a leitura alarga o conhecimento que o leitor tem sobre a realidade e aumenta o leque de vocábulos conhecidos ”. (Sim-Sim, 2007, p. 8)

Assim sendo, define-se por estratégias de leitura, segundo Silva, et.al. (2011), os procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão (p.9). São também ferramentas de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que leem, quer se trate de ficção ou de não ficção. Então, para compreender os textos narrativos, devem ser trabalhados textos curtos, adequados e com interesse para as crianças. Desta forma, as crianças conseguem desenvolver o raciocínio dedutivo, antecipar os acontecimentos, desenvolver um pensamento crítico, desenvolver

o raciocínio inferencial e compreender a moral do texto. Para além disto, os leitores devem criar as suas próprias estratégias fazendo com que a compreensão de textos se torne mais fácil e congruente.

Segundo Sim-Sim (2007) as estratégias a utilizar antes da leitura passam por explicitar o objetivo da leitura do texto; ativar o conhecimento anterior sobre o tema; antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc; filtrar o texto para encontrar chaves contextuais. As estratégias a utilizar durante a leitura são: fazer uma leitura seletiva; criar uma imagem mental (ou mapa mental) do que foi lido (associações, experiências sensoriais — cheiros, sabores — sentimentos, etc.); sintetizar à medida que se avança na leitura do texto; adivinhar o significado de palavras desconhecidas; se necessitar, usar materiais de referência (dicionários, enciclopédias...); parafrasear partes do texto; sublinhar e tomar notas durante a leitura. As estratégias a utilizar depois da leitura são: formular questões sobre o lido e tentar responder; confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; discutir com os colegas o lido; reler (p. 15-20).

Silva, et.al. (2011) ainda acrescentam que é essencial que o professor explicita estratégias que permitam aprofundar o conhecimento de um texto. Essa explicitação, realizada pelo professor, numa primeira fase, ajuda o aluno a perceber os movimentos de leitura que poderá realizar para se apropriar de um texto. Estratégias de leitura como a antecipação, ativando conhecimentos prévios (ser capaz de antecipar conteúdos, por exemplo, é uma característica de um bom leitor, que deve ser treinada); o questionamento (para encontrar o tema ou a ideia principal); o sumário e a recapitulação; ou a ilustração do recurso a elementos que facilitam a compreensão, como esquemas ou outros organizadores gráficos, constituem procedimentos que aumentam a capacidade de compreensão em leitura. São processos que contribuem para a metacognição do processo de leitura, ou seja, permitem ao aluno ter consciência dos mecanismos envolvidos na leitura para a seguir selecionar e aplicar as estratégias mais adequadas perante um determinado texto e um determinado objetivo. É também uma forma de promover a autonomia do aluno que poderá usar essas estratégias na compreensão de textos noutras áreas disciplinares e em novas situações (p. 9).

Também Sá & Veiga (2010) fazem referências a estratégias referenciadas por Goodman, estratégias essas que passam pelas: estratégias de reconhecimento, que consiste na procura de informação, conteúdo, palavras-chave, estruturas, relações lógicas. Para esta estratégia é necessário um conhecimento aprofundado do texto; estratégias de iniciação, que ocorrem quando o leitor se apoia em elementos identificados como personagens, espaço, contexto, certos termos, etc e procura relacioná-los com outros; estratégias de previsão, que permitem ao leitor fazer antecipações a partir de índices, partindo dos seus objetivos de leitura; estratégias de confirmação, que consiste em validar as hipóteses ou previsões, o que implica uma interação entre hipóteses e dados; estratégias de correção, que permite recuperar, tratar e reorganizar informações e, as últimas, estratégias de integração, em que o leitor relaciona o que lê com os seus objetivos de leitura, com o que espera descobrir e com o que já sabe, a fim de construir sentido. Estas estratégias identificadas por Goodman desenvolvem-se através de atividades situadas em dois níveis. Atividades cognitivas e atividades verbais, sendo que estas atividades verbais passam por reconhecer, antecipar/formular hipóteses, localizar, selecionar/seguir informação, classificar, estabelecer relações e interpretar.

Como este projeto foi direcionado para a compreensão de textos narrativos podem-se ainda identificar algumas estratégias de compreensão que se relacionem somente a este tipo de texto. Para Sim-Sim (2007) as estratégias devem: visar uma compreensão global de todo o texto ou de partes específicas do mesmo (capítulos, parágrafos, frases, expressões, palavras); que desenvolvam a interpretação; como são caracterizadas as personagens; quais as palavras que melhor descrevem algo, etc.); que explorem o tema central, as personagens principais, os acontecimentos determinantes, os pequenos detalhes; que tomem em linha de conta todos os elementos da narrativa, eventos, personagens, contexto espacial e temporal, conflitos e a sua resolução; que explorem o significado mais profundo do texto (subjacente ou explícito), para que as crianças aprendam acerca da vida, delas próprias e do poder da leitura de boas obras. (p. 35, 36)

### **1.1.3.1. Fatores relativos ao leitor**

Segundo Viana, et al. (2010), os fatores que influenciam a leitura e a sua compreensão relativamente ao leitor incluem estruturas cognitivas e afetivas do sujeito e os processos de leitura que este ativa. Quando lê, o leitor transporta e ativa um conjunto de conhecimentos, interesses e expectativas, que, por sua vez, ativa os processos e estratégias disponíveis. Estes processos e estratégias, que vão sendo aprendidos ao longo da experiência como leitores, nem sempre se mostram os mais adequados. Esta inadequação deriva, principalmente, da inexistência de um ensino explícito dos mesmos.

Os conhecimentos que o leitor possui acerca do mundo e da língua estão em constante evolução. As estruturas cognitivas integram a enciclopédia pessoal de cada leitor, o que ele conhece acerca da língua e do mundo, fruto de leituras anteriores ou de experiências de vida. Muito antes de aprender a ler a criança aprendeu a falar, desenvolvendo, de forma natural, conhecimentos sobre a língua, conhecimentos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. O maior ou menor domínio da linguagem oral vai ter uma influência determinante na aprendizagem da leitura. A criança que conhece muitas palavras tem de dar mais um passo – saber como elas se escrevem. A criança que conhece poucas palavras terá um trabalho acrescido, pois terá de dar dois passos, isto é, aprender a palavra nas duas vertentes – oral e escrita. Se o vocabulário se pode constituir como conhecimento prévio à leitura, o ensino explícito do vocabulário é uma estratégia importante para o aumento da compreensão leitora.

Relativamente ao papel do professor nas situações referidas acima, segundo Viana, et al. (2010) devem ser colocadas algumas questões como se os alunos têm conhecimentos prévios que utilizam na leitura; se os alunos têm conhecimentos prévios mas não os utilizam; se os alunos têm um conhecimento cultural alargado, mas não dispõem dos conhecimentos específicos requeridos por um determinado texto; se os alunos possuem conhecimentos errados que interferem na compreensão e se os alunos têm conhecimentos reduzidos (ou nulos). Caso as respostas a estas questões sejam afirmativas, é necessária uma

ação específica por parte do professor. Em função da natureza do problema é sugerido: que se ajudem os alunos a articular os seus conhecimentos com os requeridos pelo texto; que se escolham textos adequados ao nível de conhecimentos dos alunos, significando que devem ser ligeiramente superiores mas não devem ser demasiado distantes dos seus conhecimentos; que se comparem os conhecimentos errados com os conhecimentos presentes nos textos; por último, que se alargue o conhecimento dos alunos, lembrando que esta ampliação é fundamental para aumentar a capacidade de compreensão dos textos. (p.10)

### **1.1.3.2. Fatores relativos ao texto**

Ao longo dos tempos foi possível verificar que os textos são um fator que influencia substancialmente a compreensão da leitura. Segundo Viana, et al. (2010), os resultados do PISA (2000-2006) têm mostrado que os níveis de compreensão são diferentes em função dos tipos de textos usados. No que diz respeito aos alunos portugueses, é perante textos narrativos que o desempenho é superior, superioridade talvez explicada pela frequência com que são abordados no contexto escolar. (p.3)

Dentro dos fatores derivados do texto incluem-se variáveis como a “estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário” (Viana, et al., 2010, p. 3). A estrutura do texto diz respeito ao modo como as ideias se inter-relacionam e como são organizadas com vista à transmissão das mensagens. Por sua vez, a forma como o texto está estruturado decorre diretamente da intenção do autor. Ao nível da estrutura textual esta refere-se aos pormenores estruturais, como a forma de ligação das frases e das proposições e a organização do texto e o conhecimento que o leitor possui sobre a estrutura do mesmo. Para que um texto seja compreendido é necessário que o seu conteúdo seja adequadamente processado e integrado nos conhecimentos possuídos pelo leitor.

Segundo Viana, et al. (2010) considera-se conteúdo a informação contida no texto e as relações de coesão. Integrar os conteúdos e compreender os

conceitos, as mensagens e as imagens contidas num texto exige conhecimentos e vivências prévias. Antes da leitura é, por vezes, imprescindível uma abordagem aos conhecimentos considerados indispensáveis para a compreensão do texto a ser lido. A antecipação de conteúdos a partir do título ou de ilustrações pode ser uma estratégia para rever e ativar estes conhecimentos ou para conduzir os alunos à sua apropriação. O texto pode ter um vocabulário acessível, mas uma organização frásica complexa ou menos canónica. Por outro lado, a linguagem metafórica da poesia, usando recursos estilísticos não acessíveis ao leitor constitui, com frequência, o principal obstáculo à compreensão deste tipo de texto. A paráfrase é uma das estratégias utilizadas para explicitar estruturas frásicas mais complexas. A análise das diferentes proposições de uma frase extensa é outra das estratégias que pode ser utilizada. O vocabulário utilizado pode ser um dos primeiros obstáculos à compreensão do que é lido. (p.3) Assim sendo, quando se pretende ensinar a compreender, há que prestar uma atenção especial à análise do vocabulário, antecipando os vocábulos que podem não ser conhecidos. Quando os alunos não conhecem o significado de uma palavra há que pedir que tentem, através das pistas contextuais que o texto fornece, antecipar significados. Segundo Viana, et al. (2010) o recurso a esta estratégia, para além da promoção do desenvolvimento do conhecimento da língua, ativa a procura e seleção de elementos conducentes à ativação de significados plausíveis. O facto de a opacidade do vocabulário ser um dos primeiros obstáculos à extração de sentido do que é lido, não implica que os textos a usar no ensino da leitura sejam expurgados dos vocábulos ou das expressões que se antecipa serem desconhecidos. Bem pelo contrário, as adaptações introduzidas em alguns dos textos que constituem material de leitura, além de coartarem as potencialidades dos mesmos para a expansão do léxico, ferem a sua estrutura organizativa e afetam a sua coesão. (p.3) A leitura é a via mais eficaz para a expansão do vocabulário, pelo que não é retirando ou simplificando vocábulos, considerados mais difíceis ou que entraram em desuso, que se promove o desenvolvimento do léxico. Segundo Viana, et al. (2010), outro tipo de variáveis como a legibilidade (tipo e corpo de letra, entrelinhamento, parágrafos, interrupções de linha...) os indicadores tipográficos (como títulos, subtítulos, sublinhados, negros, itálicos...) ou as ajudas (como assinalamentos, comentários, notas de rodapé, ilustrações, sumários, quadros, tabelas,



perguntas auxiliares ou organizadores prévios), podem desempenhar um importante papel na facilitação do processo de compreensão na medida em que ajudam o leitor a focar a atenção na informação relevante. (p.4)

### **1.1.3.3. Fatores relativos ao contexto**

O contexto é outra condicionante da compreensão da leitura. Segundo Viana, et al. (2010), as condições psicológicas, sociais e físicas do leitor afetam a compreensão do que é lido. O interesse do leitor pelo tema, a motivação para a leitura e os objetivos de leitura são variáveis a ter em conta no processo de ensino. Motivar para a leitura passa também por criar objetivos de leitura pois, a leitura constitui um processo adaptativo e flexível que varia de acordo com os tipos de texto e os objetivos do leitor. Dado que não existe apenas um processo de leitura, não pode existir também apenas um modelo de leitura. (p.5)

Os mesmos autores ainda acrescentam que a motivação para ler é uma variável importantíssima. Se a motivação para ler um determinado texto pré-existe à leitura, ela ditará uma maior atenção e um maior envolvimento do leitor. Mas o texto, em si mesmo, poderá também constituir-se como motivador. É no 1.º Ciclo do Ensino Básico que são lançadas muitas das sementes de leitura. Deverá, por isso, haver um especial cuidado nos textos que são selecionados para ensinar a ler, pois espera-se que eles – geralmente excertos de textos longos – sejam, não um ponto de chegada, mas um ponto de partida para a leitura de obras integrais, nomeadamente daquelas de onde foram extraídos. Conhecer os interesses das crianças é um passo importante para uma boa seleção de textos.

As condições físicas e psicológicas do leitor influenciam também o tipo de leitura que é feito. Quando se declara que nas férias só leremos revistas e jornais, ou livros “leves”, ou “só romance”,... tal opção pode revelar que a nossa condição física ou psicológica não permite integrar conteúdos que exijam uma leitura mais aprofundada.

As condições ambientais em que a leitura se processa têm também interferência no modo como lemos. Fatores como o conforto, o tempo disponível, a hora do dia, a temperatura ou o espaço (biblioteca, escola, estação de caminho de ferro, sofá, banco de jardim...) ditam uma maior ou menor disponibilidade mental para a leitura. Pode ler-se em voz alta ou em silêncio, pode ler-se sozinho ou para um público representado, no contexto escolar, quer pelos colegas, quer pelo professor.

Fatores como o ruído e a luminosidade podem, igualmente, interferir na leitura. Incluem-se no fator contexto variáveis que denomina situacionais, tais como o organizador de situações (ex: o professor), a tarefa (conjunto de instruções, perguntas ou atividades) e o cenário (individual, pequeno grupo...).

Estas variáveis de contexto não têm sido suficientemente valorizadas no âmbito do ensino da leitura. Como organizador de situações e como proponente de tarefas o professor desempenha um papel fundamental. A maneira como organiza as situações de leitura (incluindo a motivação, a ativação dos conhecimentos prévios, a seleção de textos, as atividades propostas durante e após a leitura) serão determinantes, quer para o ensino da leitura, quer para a formação de leitores. O professor tem de proporcionar momentos de leitura orientada, pois esta orientação modelará nos alunos estratégias possíveis para abordar o texto. (p.6)

## **1.2. Avaliação da Compreensão Leitora**

### **1.2.1. Princípios gerais**

A avaliação é um procedimento que faz parte do processo ensino aprendizagem. Segundo Lemos et al. (1993), a avaliação atua como regulador sobre os alunos e os professores. A avaliação fornece a informação necessária à busca dos caminhos e ao marcar dos rumos. Para além disso tem efeitos sobre cada um dos intervenientes e é determinante na motivação dos alunos, nos planos e

trabalhos do professor e nas expectativas dos pais e das famílias. A avaliação tem que e deve promover a igualdade de oportunidades, promover o sucesso, ser contínua e positiva, ser corretiva e compensatória, isto é, promover a efetiva recuperação dos alunos, não sobrepor razões administrativas ou outras a razões pedagógicas no acompanhamento da progressão dos alunos e promover a participação de todos os envolvidos na definição dos percursos escolares. Em suma, a avaliação deve ser universal em termos quantitativos e tendencialmente multidimensional, em termos qualitativos. Uma boa avaliação não é a que favorece os mais inteligentes, os mais cultos, os mais favorecidos. No fundo, uma boa avaliação tenta garantir o sucesso de todos, só assim faz sentido que a escola seja de todos e para todos. A avaliação deve garantir a progressão na escolaridade, pois esse é o resultado normal. Assim sendo, os alunos que apresentam mais dificuldade em realizar esta progressão devem ser suportados por apoios e complementos educativos. Para que isto aconteça é essencial que a avaliação seja um processo individual do aluno e que leve a um atendimento individualizado do seu progresso. (p.15,20)

Para outros autores, como Bonboir (1976), a avaliação deve-se à presença de dados que exprimem o resultado de uma aprendizagem sistemática e tem como objetivo compreender a diferença entre um estado inicial e um outro estado que lhe sucede. (p.22,43) A apreciação dos frutos da aprendizagem deve fazer-se de um modo analítico, ou seja, “traçar um perfil pedagógico a partir do nível atingido nas várias rubricas ou fatores em que se baseou a apreciação, individual ou para toda a classe” (Bonboir, 1976, p. 44).

Já na perspetiva de Fernandes (1992), a avaliação deve ser entendida como componente da prática educativa. Consiste na recolha de informações e tomada de decisões pedagógicas adequadas às necessidades e capacidades dos alunos. É, portanto, um elemento regulador da prática educativa, cujas finalidades têm a ver com: a seleção de método e recursos mais adequados, adaptações curriculares necessárias, resposta às necessidades educativas especiais, orientação da relação dos professores com os outros intervenientes no processo educativo, formulação ou reformulação pelos alunos das decisões acerca do seu próprio processo educativo e introdução das alterações necessárias à melhoria da qualidade do sistema educativo. (p.11)

### **1.2.2. Avaliação formativa na compreensão de textos**

Segundo Viana (2009) não existe leitura sem compreensão. Cabe ao professor ensinar os processos cognitivos, linguísticos, motivacionais, textuais, entre outros ao leitor. Para que este processo seja completo é necessário avaliá-lo. A avaliação é uma fase fundamental do processo de ensino da leitura e o professor deve ter consciência sobre as decisões que deve realizar pedagogicamente com o sentido de ajudar o aluno a progredir. Para que se torne possível ao professor avaliar a leitura é necessário que tenha alguns fatores em mente. O primeiro fator é: os procedimentos de avaliação devem ser adequados aos objetivos, o que implica, por sua vez, que os objetivos sejam bem definidos. O segundo fator consiste em: a avaliação no 1.º Ciclo deve ter um carácter essencialmente formativo, ou seja, devem ser destacados os aspetos que têm que ser desenvolvidos mas também devem ser destacados os aspetos que o aluno já conseguiu consolidar. Desta forma, o aluno melhora as suas fraquezas apoiando-se nos seus pontos fortes e assim continuará motivado para progredir. O terceiro fator consiste no facto de a avaliação formativa tem de ser completada com a avaliação sumativa (p. 9), desta forma, de modo a permitir analisar a posição do aluno relativamente à turma. Segundo Viana (2009) na prática é necessário que os professores tenham conhecimento sobre as competências que os alunos têm que desenvolver, em termos de leitura, do ano que estão a lecionar. É também importante que o professor conheça as capacidades de cada aluno, de forma a compreender as competências de leitura mais e menos desenvolvidas. Este tipo de avaliação é o ponto de partida para o professor desenvolver estratégias de motivação. Para além disto, o professor deve ser capaz de analisar em que posição os alunos da turma se encontram em relação ao que é esperado que todos os alunos de determinado ano de escolaridade atinjam. Desta forma, poderá repensar a sua prática e determinar alterações significativas para os alunos.

Segundo Lemos et.al (1993), a avaliação formativa considera-se parte integrante do ensino-aprendizagem e assume um papel muito importante devido à função formativa que desempenha. A avaliação formativa consiste no acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem de cada aluno, orientando a intervenção do professor de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar as decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos. Além disto, fornece aos alunos elementos que reforçam, corrigem e incentivam a aprendizagem, aumentando a eficácia, pois pretende-se que quem aprende tome parte ativa no seu processo de aprendizagem. O objetivo deste tipo de avaliação deve integrar dados relativos às competências, capacidades, atitudes e destrezas. A responsabilidade desta avaliação não é individual mas sim da cooperação entre professor e alunos. Compete ao professor dar conhecimento aos alunos dos objetivos da aprendizagem, desta forma é possível detetar as dificuldades e as suas causas, assim como criar medidas educativas que possibilitem a recuperação dos alunos respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um. O uso da avaliação formativa deve ser descritiva e qualitativa, sendo que o professor deve utilizar registos estruturados de aproveitamento. (p.27)

Para Ferreira (2004), a avaliação formativa para a compreensão de textos deveria seguir algumas características como ser clara, ou seja, compreensível para quem se destina; criar oportunidades; ser exata, ou seja, que diferentes observadores percebam a mesma realidade de igual forma; ser válida, ou seja, corresponder os objetivos da avaliação com a realidade; e ter amplitude, isto é, ser aberta ao ponto de criar diversas alternativas. Segundo este autor na avaliação formativa dá-se ênfase aos processos, através dos quais se obtêm informações para regular esses mesmo processos, para reforçar os êxitos e para gerar aprendizagens. Assim sendo, tem como objetivo reforçar a crença pedagógica no resultado do produto final, conseguida pelas verificações que se vão fazendo ao longo do processo de aprendizagem, no sentido de a maioria dos alunos poder atingir os objetivos previamente definidos. O professor ao avaliar mais frequentemente os alunos através de testes, permite averiguar o cumprimento dos objetivos de cada unidade, e consequentemente, os alunos conseguem melhores resultados na avaliação final. Desta forma, é também possível o professor intervir atempadamente com estratégias corretivas que

permitam aos alunos ultrapassar os erros, as dificuldades e os problemas na aprendizagem. Resumindo, a observação e a avaliação diária das atividades de cada aluno, permite adequar os objetivos e as atividades às características dos alunos, podendo promover a sua autonomia e a regulação da aprendizagem. Deste modo, a avaliação formativa considera-se um processo integrante do processo ensino-aprendizagem, que ocorre durante a realização das tarefas, com vista à informação e à regulação do mesmo. (p.10-15)

Para Fernandes (1992), a avaliação formativa corresponde a uma avaliação contínua e sistemática, a qual permite adequar o ensino realizado e as atividades de aprendizagem propostas a cada aluno. No final de cada período os resultados dessa avaliação formativa são expressos de modo qualitativo e descritivo, salientado o que o aluno sabe e é capaz de fazer e dando as indicações necessárias sobre as dificuldades de aprendizagem. (p.13)

No que diz respeito ao papel do professor no processo de avaliação formativa “os intervenientes da avaliação não são apenas os professores (...) estes quando se trata de recolher informações e tomar decisões sobre o modo como está a decorrer a aprendizagem dos seus alunos, deverão trabalhar em equipa” (Fernandes, 1992, p. 11). Este processo envolve alunos, encarregados de educação, professores e recorre, sempre que necessário, a outros técnicos de educação. Relativamente à forma como o professor deve efetuar os registos na avaliação formativa, deve utilizar listas de verificação. Segundo Lemos et al. (1993), estas constituem uma forma rápida e simples de registar a presença ou ausência de uma determinada característica ou desempenho. (p.36) Desta forma, são um bom instrumento para registar os processos de aprendizagem e os produtos da mesma.

### **1.2.3. Operacionalização da avaliação formativa**

A avaliação formativa tem como finalidade que os alunos compreendam a informação dos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem e posteriormente, procedam à sua regulação e melhoria do processo. Estes

objetivos são cumpridos através da recolha e análise contínua de informações. Assim, é possível que os alunos obtenham condições pedagógicas que permitam o sucesso educativo. Desta forma, este subcapítulo apresenta de que forma se operacionaliza esta avaliação formativa.

A avaliação formativa tem como objetivo representar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e permitir tomar decisões sobre o processo de ensino. Segundo Lemos et. al (1993), o tipo de avaliação que é feita atualmente indica a posição relativa do alunos no contexto do grupo e isto é insuficiente para descrever os resultados e os níveis concretos das aprendizagens efetivas. É por isso necessário, completar essa avaliação com um juízo descritivo. (p.42)

Para a sua operacionalização é necessário estruturar três etapas. Segundo Ferreira (2004), a primeira etapa consiste na recolha de informações relativas aos processos e dificuldades de aprendizagens sentidos pelos alunos; a segunda etapa consiste na interpretação dessas informações numa perspetiva referencial criterial e na, medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno; a terceira etapa consiste em adaptar as atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas. A concretização destas etapas na ação pedagógica implica a delineação de um quadro que permite a identificação de aspetos de aprendizagem do alunos que é necessário observar e os processos a utilizar na recolha dessas informações, os princípios que devem orientar a interpretação dos dados e o diagnóstico dos problemas de aprendizagem e os caminhos a seguir na adaptação das atividades de ensinoaprendizagem que sejam adequados aos ritmos, necessidade e dificuldades dos alunos. (p.43,44)

Para que exista uma avaliação formativa é necessário que exista “uma identificação clara entre os instrumentos de avaliação utilizados e os objetivos educacionais a que respeitam; definir o nível mínimo de resultado aceitável para o conjunto de objetivos avaliados por cada instrumento; definir critérios mínimos para os resultados obtidos pela aplicação do conjunto dos instrumentos” (Lemos, Neves, Campos, Conceição, & Alaiz, 1993, p. 43).

Fernandes (1992), ainda acrescenta que o cumprimento da avaliação formativa da avaliação exige uma diversificação dos instrumentos de avaliação. Diversificar significa adaptá-los às diversas situações de ensino e a cada aluno em particular. O professor deve encontrar instrumentos simples e flexíveis que permitam registrar os resultados e os próprios processos de aprendizagem. Isto só é possível se existir um desenvolvimento significativo nos processos de ensino-aprendizagem, desenvolvendo dois aspetos: o trabalho em equipa dos professores e a participação dos alunos. (p.17)

Na operacionalização da avaliação formativa é necessário ter em atenção, segundo Lemos et.al (1993), a aplicabilidade, ou seja, os instrumentos de registos devem ser de aplicação fácil e não exigir morosidade no processo de registo; a objetividade, as observações realizadas pelo professor têm que ser baseadas em elementos recolhidos com a maior objetividade possível e a clareza, ou seja, os elementos registados têm de ser claros para os destinatários. (p.76,77)

A avaliação formativa também é entendida como tendo natureza criterial, pois “os alunos são comparados com parâmetros de orientação para metas de aprendizagem e não com os seus colegas” (Ferreira, 2004, p. 45). Assim sendo, os critérios usados para avaliar não são instrumentos de medida, mas sim de ação, que ajudam quer o professor, quer o aluno a entender o que consegue fazer e o que tem que ser melhorado. Por esta razão os critérios têm que ser claros e precisos. Segundo Ferreira (2004), na seleção de critérios de avaliação é preciso considerar as aprendizagens dos alunos quanto ao currículo formal, mas também as suas características pessoais, o percurso anterior de aprendizagem, as suas necessidades, interesses, ritmos de aprendizagem e as representações do professor e dos alunos sobre estes aspetos. Quando o professor define o que vai avaliar pode optar por “critérios positivos ou de critérios negativos, o que o leitor é (ou não) capaz de realizar” (Sim-Sim & Viana, 2007, p. 47). Deve optar-se por descritores positivos de proficiência “considerando como vetor a independência de desempenho do leitor” (Sim-Sim & Viana, 2007, p. 47).



Mais uma noção que o professor tem que ter consciente no processo de avaliação é “entender as estratégias e os raciocínios utilizados pelos alunos na resolução das tarefas de aprendizagem e que os conduziram ao erro/dificuldade” (Ferreira, 2004, p. 46). O professor tem que estar atento às ações dos alunos face à tarefa e ao decurso da sua resolução, aos testemunhos que o aluno fornece e que permitem compreender o processo de resolução da mesma. Para além disto, para proceder à avaliação é necessário um profundo conhecimento por parte do professor sobre as competências de leitura, isto leva a que os alunos tenham mais capacidade em desenvolver a compreensão da leitura e a concretizar os objetivos. Para que os alunos desenvolvam a competência literária é necessário que estas sejam sistematicamente desenvolvidas e avaliadas. Esta avaliação “deve ser usada, justamente, para ajudar o professor a conhecer o posicionamento dos alunos relativamente a estes objetivos. Essa concretização implica que o professor: a) conheça bem o processo de ensino e de aprendizagem da leitura; e b) conheça vários modos e processos de avaliação da leitura” (Viana, 2009, p. 11).

#### **1.2.4. Limitações e constrangimentos à avaliação**

Relativamente a limitações e constrangimentos à avaliação Viana (2009) refere quatro: memória, quando os alunos leem o texto apenas uma vez e confiam as respostas e essa leitura; interesse/motivação, que consiste em adaptar os textos à faixa etária; efeito de avaliação, que consiste no interesse ou não que os alunos possuem sobre a sua própria avaliação e instrumentos de avaliação, que consiste na preparação dos testes antecipadamente.

Segundo Figari (1996), outros problemas que se podem por à avaliação é a confusão que reina em torno da própria avaliação, sendo que os alunos veem-na muitas vezes com um sentido de controlo, de verificação, de comparação de indicadores e de sanção, ou seja, muitas vezes o avaliado não compreende que avaliação é um processo de regulação das aprendizagens. Outro problema consiste na confusão dos papéis, sendo que, os responsáveis das instituições,

os professores, os avaliadores externos e os alunos têm por vezes dificuldades em colaborar e comunicar entre eles. O terceiro problema consiste na tendência para a profissionalização da função da avaliação, ou seja, os métodos de avaliação tornam-se cada vez mais específicos e especializados e com a intervenção de vários técnicos de educação, isto pode causar consequências negativas. (p.35)

## **Capítulo II – Metodologia**

Um dos objetivos deste capítulo é justificar as opções metodológicas que orientaram a investigação, começando por enunciar de forma justificada o paradigma e seguidamente o método utilizado. Posteriormente é realizada a descrição do contexto de estudo. Neste capítulo também se encontram o sumário dos dispositivos e procedimentos de recolha de dados, sendo que foram utilizados quatro. Segue-se a descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha e análise de dados, que neste caso, são as tabelas utilizadas para proceder à análise dos resultados. O capítulo culmina com a descrição dos dispositivos e procedimentos da intervenção, onde existe uma descrição detalhada de como foram realizadas as quatro intervenções

### **2.1. Paradigma de estudo**

Considera-se que a investigação consistiu numa investigação qualitativa, pois corresponde aos aspetos que definem a mesma. O primeiro ponto que define uma investigação qualitativa e que se assemelha com o estudo, é o facto de “numa investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Durante a investigação foi investido uma grande quantidade de tempo na turma que analisei e investiguei. Assim sendo, existiu sempre contacto direto com grupo investigado. Para além disto, os materiais foram recolhidos e analisados pelo investigador, sendo que os resultados vão ser em parte o seu entendimento sobre eles. Considera-se este contacto direto muito importante, pois desta forma “as ações podem ser melhores compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Outro fator da investigação qualitativa que se relaciona com o projeto é que “a investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Os dados analisados baseiam-se em transcrições, notas de campo, documentos pessoais, memorandos. Neste tipo de investigação, os investigadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados e transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48) Desta forma é possível abordar as conclusões e resultados de uma forma mais minuciosa, pois a descrição “funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49)

A terceira característica da investigação qualitativa na qual se identifica o estudo é que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Com isto quer-se dizer que é necessário ter em atenção aos fatores que podem influenciar os resultados dos alunos. Existem fatores que podem interferir como “atitudes dos professores (...) expectativas dos professores” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49), estes fatores podem modificar as atividades, os procedimentos e as interações diárias.

Outra característica desta investigação idêntica à investigação qualitativa é o facto de “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). A recolha dos dados não tem como objetivo encontrar provas para os resultados, em vez disso, os dados vão-se agrupando e formando resultados fidedignos. Assim sendo, o processo de análise de dados “é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50)

Por último, na investigação qualitativa “o significado é de importância vital” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Quer isto dizer que a investigação passou também por compreender o sentido e significado que os investigados têm sobre o tema da investigação, ou seja, existiu preocupação com a perspetiva dos

participantes. Assim sendo, “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51) Ao realizar um estudo qualitativo existiu sempre a preocupação de entender as experiências vividas pelos estudantes, a forma como as interpretaram e a forma como estruturaram o pensamento sobre as experiências. Desta forma, procederam-se a modificações em alguns momentos da intervenção que permitem ter em consideração o feedback dos estudantes.

## **2.2. Método de estudo**

Relativamente ao método do projeto considera-se que consiste numa metodologia de Investigação-Ação. Segundo Bell (1997) define-se esta abordagem por um procedimento que pretende resolver um problema, este processo é controlado passo a passo, durante períodos variáveis e através de diversos mecanismos. Desta forma, pode originar-se nas práticas alterações, mudanças, ajustamentos, quando estas trazem benefícios para o processo. (p. 20 e 21) Relaciona-se esta abordagem com a prática, pois o principal objetivo foi desenvolver a compreensão da leitura, algo essencial para toda a vida. Para além disto, o principal papel do investigador passou por controlar este processo, ponderar e concretizar modificações quando benéfico. Surgiram assim dois grandes desejos durante a prática: a vontade de melhorar a compreensão da leitura nos alunos e o desejo de investigar esta situação. Realizando este projeto contribuiu-se para o desenvolvimento destas crianças em relação a esta matéria, mas também se ampliou a competência profissional.

Segundo Natércio (2005), esta é uma metodologia muito estruturada e formalizada. Tem como objetivo estudar “uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior” (Natércio, 2005, p. 74). Relaciona-se este objetivo com o projeto no sentido que teve como principal função desenvolver a compreensão da leitura nos alunos. A forma como foi trabalhado com a turma permitiu melhorar esta capacidade. Outro objetivo do

investigador é “estudar os seus problemas cientificamente, com o objetivo de orientar, corrigir e avaliar as suas decisões e ações” (Natércio, 2005, p. 74). Também me identifico com este aspeto, pois considero que por este ser um trabalho contínuo permitiu adaptar atividades de forma a estarem o mais corretas e adaptadas ao contexto. O terceiro objetivo compreende-se na visão dos professores serem os investigadores das suas próprias práticas, ou seja, permite aos professores “enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva” (Natércio, 2005, p. 74). Com este projeto foi possível avaliar e refletir sobre a própria prática, melhorar e modificar aquilo que estava menos correto, criar e refletir sobre soluções para resolver os problemas. A investigação-ação é também “(...) um questionamento autorreflexivo, autocrítico e crítico (...)” (Natércio, 2005, p. 74) ou seja, através desta investigação o professor consegue melhorar a forma como atua em sala de aula e adaptá-las da melhor forma ao contexto. Outro objetivo da investigação-ação que se relaciona com o projeto de intervenção é centrar-se na “melhoria da eficácia do grupo ou da organização (produto/serviço), ou na melhoria do clima organizacional (colegialidade/envolvimento...)” (Natércio, 2005, p. 75). Quer isto dizer, que o facto de as atividades terem sido implementadas a todo o grupo em simultâneo e individualmente, teve que se criar momentos de grande autonomia e organização.

Segundo Natércio (2005) o criador deste método Kurt Lewin identifica três fases fundamentais deste processo em espiral, estas fases foram respeitadas durante o projeto. As três fases são: planeamento - em que foi pensado nos hipotéticos problemas da turma, surgindo a questão-problema – Como se desenvolve explicitamente a compreensão da leitura no 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico? -, como se iriam processar as atividades, preparando os instrumentos, etc...; ação – onde se procedeu à utilização dos instrumentos pensados e preparados anteriormente, tentando que fossem os mais práticos, eficazes e que melhor conduzissem aos resultados pretendidos; pesquisa de factos sobre os resultados da ação – depois de recolhida a informação necessária procedeu-se a pequenas alterações que consideradas pertinentes para que existisse uma progressão no trabalho desenvolvido. Desta forma, é possível aproximar cada vez mais de um procedimento adequado para desenvolver a compreensão da leitura, “isto

implica um processo contínuo de pesquisa e o valor do trabalho é julgado pelo que se tiver conseguido em termos de compreensão, bem como das alterações desejáveis na nossa forma de agir”. (Bell, 1997, p. 21)

A investigação realizada caracteriza-se por ser “realizada por pessoas diretamente envolvidas na situação social que é objeto da pesquisa (...). O ponto de partida da pesquisa é constituído por questões práticas do trabalho quotidiano (...). A opção por esta abordagem implica o respeito e a adequação aos valores e às condições de trabalho na organização (...). Existe um grande ecletismo metodológico no que respeita às técnicas de recolha e tratamento de dados, pois o que é relevante é que sejam compatíveis com os recursos disponíveis, e que não perturbem as práticas da organização (...). Implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão. A reflexão abre novas opções para a ação, e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou” (Natércio, 2005, p. 75).

Através do desenvolvimento deste tipo de investigação chega-se a três conclusões fundamentais: a escolha do tema tem que estar relacionada com o contexto, deve permitir resolver problemas e desenvolver a turma e as crianças individualmente; este é o tipo de investigação ideal para os professores “que tenham identificado um problema no decurso do seu trabalho, que queiram investigá-lo e, se possível, aperfeiçoar a sua ação” (Bell, 1997, p. 22); o professor-investigador deve ter sempre uma perspetiva crítica e auto avaliativa, podendo assim melhorar a sua prática. No entanto, é necessário ter em atenção que o ponto crítico desta investigação é o tempo. Sendo este um projeto faseado, gradual, progressivo e complexo, devia ter sido desenvolvido durante mais tempo, pelo que, pode ter condicionado o alcance dos objetivos pretendidos.

### **2.3. Contexto educativo**

A intervenção decorreu numa turma do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. A escola onde foram realizados dois estágios no âmbito das disciplinas de Estágio II e Estágio III e a respetiva intervenção situa-se em Vila Nogueira de Azeitão.

Os alunos desta turma provêm das localidades circundantes. Esta intervenção realizou-se em simultâneo com o segundo estágio e teve lugar entre 19 de outubro de 2015 e 13 de janeiro de 2016.

A turma em que decorreu o estágio durante estas onze semanas era constituída por 26 elementos, 11 raparigas e 15 rapazes com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. De acordo com Plano de Turma o nível socioeconómico dos alunos era bom, visto que dos 26, apenas 3 alunos eram apoiados pelo escalão A e 4 pelo escalão B do ASE (Ação Social Escolar).

Através da observação foi possível inferir que esta era uma turma heterogénea, com diferentes ritmos de aprendizagem, de trabalho e com diferenças ao nível comportamental. Segundo o Plano de Turma, existiam dois alunos que tinham um ritmo de trabalho muito lento o que provocava que nem sempre terminassem o trabalho no tempo adequado. A nível social, existia uma criança com alguma dificuldade em interagir com os colegas uma vez que reagia com alguma agressividade, principalmente no recreio. Relativamente ao comportamento, os alunos tinham alguma dificuldade em ouvir os colegas e em cumprir algumas regras básicas de comportamento. No entanto, a maioria dos alunos eram interessados e motivados para o processo ensino-aprendizagem, mostrando-se participativos e apresentando resultados que divergem entre o nível Satisfaz e o Muito Bom.

## **2.4. Dispositivos e procedimentos de recolha de dados**

### **2.4.1. Observação participante**

Teve grande importância o uso da observação. Esta técnica permite “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (MáximoEsteves, 2008, p. 87). Através da observação foi possível ter em atenção algumas dificuldades, situações e alterações que deviam ser



realizadas. Mas a observação por si só não basta, é necessário que “os produtos da observação tomem a forma de registos” (Natércio, 2005, p. 92). Só desta forma, é possível realizar uma reflexão sobre o que foi observado e tomar atitudes perante isso.

Estes registos são também importantes para que seja recordado aquilo que foi acontecendo ao longo das dez semanas.

Segundo Natércio (2005), o tipo de observação realizada foi a observação não estruturada ou a observação de campo. Este tipo de observação consiste em descrever e compreender a forma como os alunos trabalham, implicando o envolvimento do investigador na situação, a observação do contexto e a reação dos alunos aos eventos que ocorrem. Revejo a investigação neste tipo de técnica, pois a observação consiste exatamente em compreender as situações que vão acontecendo ao longo dos testes de avaliação.

Por norma foram sendo escritas as observações durante ou logo a seguir ao testes de avaliação, ou seja, foram produzidas “notas de campo manuscritas” (Natércio, 2005, p. 93). A junção de todos estes memorandos originaram um “diário de campo (...) que consiste num relato quotidiano da atividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospetivo, no que respeita ao enquadramento teórico e à condução da estratégia da investigação” (Natércio, 2005, p. 93). Devido a isto, “o diário é, pois, um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89). Foram estes os instrumentos utilizados, convenientemente datados e referenciados (relativamente às situações e alunos). Estas notas de campo incluíram “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas ações e interações (...) incluem ainda material reflexivo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88), ou seja, foram colocadas nas notas de campo as interpretações, as questões, as ideias, e as impressões que surgiram durante o projeto. Seguidamente, refletiu-se sobre as mesmas. Durante a investigação foram realizadas dois tipos de notas de campo, as “anotações condensadas redigidas na aula, enquanto as crianças executam a tarefa que se está a observar” e principalmente as “anotações extensas, detalhadas e reflexivas, elaboradas depois da aula”

(Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Como era difícil fazer anotações durante a prática, maioritariamente foram utilizadas as notas extensas, estas eram produzidas no momento imediatamente a seguir ao teste de avaliação, para que a informação fosse o mais fidedigna possível.

O ponto negativo encontrado neste tipo de técnica de investigação, e com o qual se concorda, é o facto de poder existir “falta de rigor dos registos produzidos” (Natércio, 2005, p. 94), pois através da escrita e de notas “rápidas” é difícil contextualizar a situação. Para além disto, existem sempre algumas observações que deveriam ter sido descritas e não o foram. No entanto, optou-se por realizar notas concretas e descritivas.

Concluindo, sendo que as notas de campo e os diários foram registos elaborados de acordo com critérios pessoais, a partir deles foi possível analisar, avaliar, construir e reconstruir a prática, melhorando assim cada vez mais o projeto.

#### **2.4.2. Inquérito por questionário**

Na primeira fase do projeto foi realizado um inquérito por questionário. Este define-se por “uma série de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos (inquiridos) (...) inseridas no questionário sob uma forma e segundo uma ordem prévia estritamente programada” (Almeida & Pinto, 1990, p. 103). Segundo Natércio (2005), os inquéritos por questionário são um conjunto de questões escritas que se respondem também através da escrita. O principal objetivo é converter a informação obtida em dados pré-formatados. O objetivo em realizar este questionário era saber alguns factos sobre a relação que os alunos têm com a leitura. Foi realizado antes de qualquer intervenção e foi um questionário presencial, pois foi realizado “na presença do investigador (...) supervisionando o processo” (Natércio, 2005, p. 105)

Através da utilização desta técnica de investigação teve-se a possibilidade de “ter acesso a um número elevado de atores num contexto social específico” (Natércio, 2005, p. 102). Desta forma, foi possível obter informações sobre duas

áreas, ou seja, “sobre o que respondente quer o prefere” (Natércio, 2005, p. 103), pois foram colocadas questões que me informam sobre os valores e a relação que os estudantes têm com a literatura e sobre “o que o respondente pensa ou crê” (Natércio, 2005, p. 103), pois foram colocadas questões que informam o que os alunos pensam sobre as suas capacidades literárias.

Na avaliação e recolha de informação destes inquéritos por questionário teve-se em atenção a sua viabilidade. Para que estes sejam fiáveis tem que existir “uma atitude cooperativa (...) por outro lado, é necessário que, ao responderem, digam o que efetivamente sabem, querem e pensam. Contudo, para que isso seja possível, será necessário que saibam o que querem ou pensam para o poderem expressar” (Natércio, 2005, p. 103). Relativamente a este aspeto a primeira medida foi ler o questionário em voz alta, de forma a existir a certificação de que os alunos compreendiam a pergunta. No entanto, algumas das respostas obtidas por escrito foram pouco rigorosas.

Existiram alguns pontos negativos na utilização desta técnica, por exemplo, as respostas dos respondentes consistem “não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam” (Natércio, 2005, p. 103); implicaram “limitações quanto ao grau de profundidade da referida informação” (Almeida & Pinto, 1990, p. 104) e “levantam difíceis problemas de classificação e codificação das respostas” (Almeida & Pinto, 1990, p. 104).

Quanto ao formato das respostas, considera-se que para esta investigação foi preferível utilizar “as respostas de tipo categórico que implicam apenas duas alternativas” (Natércio, 2005, p. 104) e deve evitar-se as “respostas não estruturadas ou abertas, onde se pretende que o respondente elabore uma frase que será depois o objeto de análise de conteúdo” (Natércio, 2005, p. 104), pois nas respostas abertas os alunos mostraram-se pouco rigorosos.

### **2.4.3. Testes de avaliação**

Outra técnica utilizada para realizar esta investigação foram os testes de Avaliação. Estes testes consistem na leitura de um texto, seguido de uma ficha de compreensão de leitura sobre esse texto. Esta é a técnica que mais acompanhou a investigação, ou seja, a mais relevante. Os testes de avaliação definem-se por visar “o conhecimento tendencialmente quantificado e direto do comportamento do sujeito testado em face de uma prova a que é submetido numa situação determinada, por referência ao comportamento de um grupo definido de outros sujeitos, colocados na mesma situação e submetidos à mesma prova. Esse comportamento-resposta será, por sua vez e conforme os casos, revelador da sua inteligência, da sua personalidade, de certas das suas aptidões, de certos dos seus conhecimentos” (Almeida & Pinto, 1990, p. 101).

Os testes de avaliação identificam-se também por “um conjunto de tarefas que se consideram representativas do comportamento ou competência a avaliar. A partir do desempenho, infere-se o domínio dessa mesma competência por parte do leitor. No geral, apresenta-se um conjunto de tarefas igual para todos os sujeitos, os procedimentos são uniformizados (tempo, instruções, etc.) e os alunos têm a consciência de que estão a ser avaliados e em condições idênticas às de outros alunos” (Viana, O Ensino da Leitura: a avaliação, 2009, p. 41).

Ao realizar estes testes de avaliação pretendeu-se obter “informação relevante para formular juízos de avaliação” (Natércio, 2005, p. 106). Visto que o projeto consiste em analisar a compreensão de textos, através da análise dos testes de avaliação é possível verificar estas averiguações. Sendo que nos testes de avaliação só existem respostas certas ou erradas. A avaliação destes testes de avaliação incide-se sobre desempenhos, ou seja, “nos testes de desempenho, a ênfase é colocada no domínio psicomotor e na (re)produção de práticas” (Natércio, 2005, p. 106). Considera-se que os testes de avaliação propostos aos alunos foram deste tipo devido à sua relação com os conteúdos programáticos. Para além disto, tendo sido este um processo contínuo, a realização dos testes de avaliação existiram várias vezes. É essencial avaliar o resultado obtido “pela sua maior ou menor distância em relação aos critérios predefinidos” (Natércio, 2005, p. 107).

Assim sendo, os testes de avaliação realizados têm todas estas características fundamentais para compreender se os alunos efetuaram uma leitura completa e significativa. Para que a avaliação fosse coerente, existiu como estratégia na construção dos testes de avaliação: cuidado na escolha de textos relativamente à sua “extensão; variedade na tipologia de textos; variedade nas competências específicas em análise; variedade no formato das questões” (Sim-Sim & Viana, 2007, p. 59), desta forma, a avaliação está direcionada para descritores positivos de proficiência.

Para além disto, as questões dos testes de avaliação estavam direcionadas para entender se os alunos compreenderam o sentido global do texto, ou seja, explorar o tema, identificar a informação explícita e identificar as personagens; compreenderam partes específicas do texto como detalhes relevantes, significado de palavras desconhecidas (no caso da elaboração do glossário), motivações das personagens e consequências das suas ações.

Relativamente ao tipo de questões utilizadas nos testes de avaliação, segundo Sim-Sim e Viana (2007), no que respeita ao tipo de itens, devem utilizar-se questões de escolha múltipla, de resposta aberta curta, de emparelhamento e de completamento de frases. Viana (2009) ainda acrescenta que devem existir questões de tipo Verdadeiro/Falso, pois este tipo de questões tem a vantagem de avaliar a extração de sentido de um texto, sem exigir competências declarativas por parte do leitor. Se a estrutura superficial das perguntas for semelhante à do texto, o trabalho será ainda mais facilitado. No entanto, este tipo de questão tem o inconveniente da elevada probabilidade de acerto por mero acaso, que se situa nos 50%. Tal como foi dito acima outro tipo de questão que se deve utilizar tem a forma de escolha múltipla, desta forma pode reduzir-se a probabilidade de acerto meramente ocasional que as respostas de verdadeiro/falso apresentam. Para além disso, as questões de escolha múltipla, também não exigem competências declarativas por parte do leitor. Este tipo de perguntas não evita a probabilidade de acerto por mero acaso, embora diminua a sua percentagem à medida que aumenta o número de alternativas propostas. Na elaboração das várias alternativas de resposta tiveram-se cuidados específicos, como características textuais idênticas ou quase idênticas ao texto. Ainda segundo Viana (2009), relativamente às questões de completamento, este

não é um procedimento exigente sob o ponto de vista das competências declarativas, mas é importante para compreender se os alunos foram capazes de preencher a lacuna, revelando assim se compreenderam determinada parte do texto. Relativamente às questões de resposta aberta, estas servem para obter informações mais detalhadas, são positivas pois não limitam nem condicionam a resposta sobre o que os alunos compreenderam. Quanto mais jovens forem as crianças, maior deverá ser a percentagem de questões de resposta fechada. Este aspeto foi considerado nos testes de avaliação, pois tal como descrito acima o tipo de questões baseou-se muito neste formato de itens.

Relativamente a limitações e constrangimentos à avaliação Viana (2009) refere quatro que se relacionam com os textos escolhidos para os testes de avaliação. Estes quatro são: memória, quando os alunos leem o texto apenas uma vez e confiam as respostas e essa leitura; interesse/motivação, que consiste em adaptar os textos à faixa etária; efeito de avaliação, que consiste no interesse ou não que os alunos possuem sobre a sua própria avaliação e instrumentos de avaliação, que consiste na preparação dos testes antecipadamente. De forma a tentar que não existissem constrangimentos e limitações à avaliação, relativamente à memória foi pedido aos alunos para procederem a uma segunda leitura do texto e permitido que o texto ficasse na sua posse para consultarem-no caso existissem dúvidas em determinada questão. Relativamente ao interesse/motivação as estratégias adotadas foram escolher textos que descrevessem consequências das ações e relacionar os temas dos textos com temas abordados em sala de aula, sendo assim, do interesse dos alunos. Ter em atenção os interesses pessoais torna-se bastante importante numa primeira fase para cativar o interesse dos alunos e consequentemente fazer com que compreendam o texto. Relativamente à avaliação existem alunos que reagem de várias formas a este aspeto, condicionando as suas respostas. Por isso, adotou-se textos de leitura adequada ao nível literário dos alunos e construíram-se questões para os testes de avaliação que facilitassem as respostas dos alunos e contemplassem o nível de exigência pretendido.

#### **2.4.4 Análise documental**

A escolha da amostra analisada tinha como critério serem alunos de nível médio. Assim sendo, foi necessário consultar as pautas de avaliação da turma do último período do ano letivo anterior, as pautas das últimas fichas de avaliação de português que os alunos realizaram no período em que decorreu o estágio e o plano de turma. A partir destes dados foi possível selecionar uma amostra fidedigna e com consistência.

A recolha de dados preexistentes ou de dados documentais neste projeto teve como principal objetivo “encontrar informações úteis para estudar um objeto” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 201), pois tal como referido acima foi a partir de dados pré-existentes que foi possível realizar a seleção dos cinco alunos de nível médio.

Relativamente às variantes que a análise documental pode sofrer, estas baseiam-se na sua natureza. Segundo Quivy & Campenhoudt (1992), estas podem ser documentos manuscritos, audiovisuais, oficiais, privados, pessoais ou provenientes de um organismo. Assim sendo, uma investigação social engloba fortemente por um lado, uma grande recolha de dados, por outro lado a recolha de documentos de forma textual, provenientes de instituições e de organismos públicos. Cabe ao investigador certificar-se da sua credibilidade, validação e adequação ao seu estudo. (p.202) Desta forma, no que diz respeito aos documentos de forma textual “a atenção incidirá principalmente sobre a sua autenticidade, sobre a exatidão das informações que contêm, bem como sobre a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 202).

Os documentos podem incidir-se em fontes primárias ou fontes secundárias, sendo que, as fontes primárias “são aquelas que surgem durante o período de investigação (...) as fontes secundárias são as interpretações dos acontecimentos desse período baseadas nas fontes primárias” (Bell, 1997, p. 91). No que diz respeito à análise do plano de turma foi necessário localizar a informação pertinente para este projeto, desta forma, cabe ao investigador

efetuar “uma seleção controlada para garantir que nenhuma categoria importante é omitida. O seu objetivo é fazer, na medida do possível, uma seleção equilibrada” (Bell, 1997, p. 93).

As principais vantagens da análise documental consistem, segundo Quivy & Campenhoudt (1992), em economizar tempo e permitir ao investigador consagrar o essencial da sua energia à análise propriamente dita (p.203), ou seja, neste aspeto a utilização de dados fornecidos pela professora cooperante, facilitou em grande parte a seleção da amostra. Relativamente a aspetos negativos da análise documental estes consistem, segundo Quivy & Campenhoudt (1992), no facto de o investigador poder ter acesso aos documentos mas não poder divulgar as informações (p.204).

## **2.5. Dispositivos e Procedimentos de Tratamento e Análise de Dados**

### **2.5.1. Instrumento da análise de dados – tabelas**

Para esquematizar os dados recolhidos e tornar possível a sua análise, foram elaboradas diversas tabelas que permitem compreender os resultados específicos obtidos pelos cinco alunos analisados durante as intervenções. As tabelas realizadas são relativas aos resultados dos inquéritos, aos resultados dos testes de avaliação e aos resultados do Glossário e todas se encontram em anexo (do anexo 1 ao anexo 54).

Segundo Quivy & Campenhoudt (1992), para proceder à análise da informação é necessário agregar os dados em subcategorias e decidir quais as variáveis que vão ser estudadas. As variáveis são o resultado da agregação das dimensões e podem ser nominais ou ordinais. Diz-se que uma variável é nominal se não pode ser ordenadas em categorias e ordinal se podem ser ordenadas. Neste projeto foram utilizadas variáveis nominais, sendo que, estas variáveis são



qualitativas e correspondem a uma propriedade definida. Este tipo de variáveis são descritas através de percentagens. (p.222)

Nas tabelas construídas, segundo Bell (1997), foram agrupadas em questões de categorização. A partir dessas respostas foi possível determinar a média dos resultados dos alunos, sendo que, essa média obteve-se a partir da adição dos números e foi dividida pelo número total desses valores. Segundo estas tabelas foi fácil obter respostas globais para cada questão ou parte de uma questão. Registrar as questões consome muito tempo, mas se as tabelas forem preparadas previamente e estiverem bem concebidas, o trabalho tornar-se-á simples. (p.172)

As principais vantagens da utilização de tabelas consistem na “precisão e rigor do dispositivo metodológico (...), a clareza dos resultados, nomeadamente quando o investigador aproveita os recursos da apresentação gráfica das informações” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 223). Relativamente a problemas que esta técnica pode despertar, estes estão relacionados com os dados das tabelas “não disporem de um poder explicativo (...) pode descrever relações, estruturas latentes, mas não explica o significado dessas relações” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 22)

## **2.6. Descrição dos dispositivos e procedimentos da intervenção**

Ao longo de quatro aulas foi realizada a intervenção no contexto acima referido. Durante este período todas as crianças da turma realizaram quatro testes de avaliação e paralelamente um glossário. Para proceder a uma análise eficiente, foram selecionadas cinco crianças da turma, uma rapariga e quatro rapazes. Esta amostra foi selecionada devido a estes alunos se encontrarem no nível médio a português e no parâmetro da compreensão da leitura, desta forma, poderia analisar na média da turma qual a melhor forma de desenvolver a compreensão leitora. Esta seleção teve por base os resultados obtidos pelos alunos no final do 1º ano do Ensino Básico e as primeiras fichas de avaliação do 2º ano do Ensino Básico, na área do português.

Os alunos da amostra selecionada têm o nome de Maria, Gonçalo, Simão, Miguel e José, todos estes nomes são fictícios de forma a salvaguardar a identidade e privacidade dos alunos.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1992), são os comportamentos de um conjunto que interessam em primeiro lugar, porém, muitas vezes as informações podem ser obtidas junto de elementos que constituem o conjunto. À totalidade destes elementos chama-se população ou amostra. Após ser circunscrito o campo de análise, o investigador limita a sua análise sobre uma amostra representativa da população coberta por esse campo. Isto faz sentido quando os aspetos que interessam ao investigador podem ser representados interrogando/analizando um conjunto da população, resumindo, utilizando a representatividade. (p.161,162)

Relativamente ao procedimento desta intervenção, iniciou-se apresentando um inquérito por questionário a todos os alunos da turma. O inquérito tinha como objetivo compreender qual a relação que os alunos tinham com a leitura e com os livros.

Posteriormente, semanalmente foi entregue a todos alunos da turma um teste de avaliação. O primeiro teste de avaliação teve o nome de “O Sapo Apaixonado”, ao segundo teste de avaliação deu-se o nome de “Por Favor, Por Favor”, o terceiro teste de avaliação chamou-se “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” e o quarto e último teste de avaliação identificou-se como “A Gaivota que não Queria Ser”. O nome dos testes de avaliação corresponderam ao título do texto que foi trabalhado em cada um dos testes. Para além disto, nos gráficos do capítulo Dispositivos e Instrumentos de Análise de Dados, as intervenções foram referenciadas como 1º, 2º, 3º e 4º, sendo que esta ordem correspondeu à ordem das intervenções descritas acima, desta forma a leitura dos gráficos tornou-se mais fácil. Seguidamente procedeu-se à elaboração de um Glossário. A análise dos testes de avaliação, bem como do glossário foi relativa à amostra dos cinco alunos descrito acima.

A primeira fase das intervenções correspondeu à apresentação dos testes de avaliação. Assim sendo, de forma a tornar os testes de avaliação mais cativantes a primeira fase consistia em referir algumas curiosidades sobre o autor de

determinado texto. A seleção dos textos teve como critérios o seu enquadramento com a faixa etária dos alunos e o seu tema, pois os temas apresentados relacionavam-se com questões do quotidiano desta turma. Seguidamente, os alunos procediam a uma leitura individual e silenciosa do texto. Esta leitura era repetida pelo menos uma vez por cada um dos alunos, de forma a certificar-me o mais possível que o leram e compreenderam. Nesta fase os alunos não tinham qualquer ajuda por parte do adulto e não podiam fazer nenhuma pergunta. O passo seguinte foi responder às questões de compreensão da leitura do teste de avaliação. As questões foram projetadas e tanto as questões como as respostas foram lidas por mim em voz alta. Optei por utilizar esta estratégia para me certificar que os alunos escolheriam a resposta pelo que consideravam correto e não por não terem conseguido ler quer as questões quer as respostas. À medida que ia fazendo uma leitura clara e pausada, os alunos iam respondendo às questões de forma individual. Por fim, procedia-se à elaboração do glossário, sendo que o glossário teve como objetivo enriquecer o vocabulário e consequentemente, melhorar a compreensão da leitura nos alunos.

Relativamente à análise destas quatro intervenções, no capítulo Dispositivos e Instrumentos de Análise de Dados, os resultados apresentados correspondem à soma dos resultados dos cinco alunos analisados, ou seja, quer as percentagens quer os números absolutos referiram-se ao total de questões e respostas dos cinco alunos, como se exemplifica na seguinte tabela.

<b>Testes de Avaliação</b>	<b>Nº de questões em cada Teste de Avaliação e nº de glossários por aluno</b>	<b>Nº de alunos analisados</b>	<b>Total de questões e glossários analisados</b>
<b>O Sapo Apaixonado</b>	16	5	80
<b>Por Favor, Por Favor</b>	27	5	135

<b>Onde Estão os Tolos deste Mundo?</b>	34	5	170
<b>A Gaivota que não Queria Ser</b>	24	5	120
<b>Glossário</b>	1	5	5

Segundo Quivy & Campenhoudt (1992), a utilização de percentagens nos gráficos e de número absolutos no capítulo Dispositivos e Instrumentos de Análise de Dados justifica-se por ser benéfico apresentar os dados sob diversas formas, pois favorece a qualidade das interpretações. Nesse sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que métodos de exposição dos resultados. A este tipo de análise de dados deu-se o nome de tratamento de inquérito, este existe quando os dados a analisar foram especialmente recolhidos para responder às necessidades da investigação. A utilização de percentagens é adequada para estudo das correlações entre fenómenos suscetíveis de serem exprimidos por variáveis quantitativas. Por conseguinte, estes métodos estão geralmente muito bem adequados a investigações conduzidas numa perspetiva de análise causal. Tem como principais vantagens a precisão, rigor e a clareza dos resultados e dos relatórios de investigação, nomeadamente quando o investigador aproveita os recursos da apresentação gráfica das informações. (p.221,222,223)

Relativamente às análises que foram realizadas neste projeto, estas consistiram em dois tipos: a análise quanto ao tipo das questões com o objetivo de compreender em que tipo de questão os alunos mostram mais facilidade em responder corretamente e quanto às competências avaliadas pelas questões, com o objetivo de compreender em que competências os alunos tinham mais sucesso. Tanto as análises quanto ao tipo como quanto às competências avaliadas pelas questões foram avaliadas no sentido sincrónico, ou seja, os resultados que se obtiveram no momento de determinado teste de avaliação, com o objetivo de compreender em que teste de avaliação obtiveram resultados mais ou menos positivos e no sentido diacrónico, ou seja, os resultados ao longo

do tempo, com o objetivo de compreender se existiu progressão ou não ao longo dos testes de avaliação. Posteriormente, quer para a análise quanto ao tipo como para a análise quanto às competências avaliadas pelas questões foi realizada uma análise global juntando todos os testes de avaliação, com o objetivo de compreender globalmente em que tipo de questão os alunos têm mais sucesso e em que competência avaliada pelas questões se mostram mais capazes. Seguidamente, foi feita uma análise global dos quatro testes de avaliação com o objetivo de identificar em que teste de avaliação os alunos obtiveram melhores resultados. Para além disto, em todas as análises existiram a separação entre os resultados em níveis de compreensão Literal 1 e Literal 2, sendo que Literal 1 são as questões de vertente literal, ou seja, em que as respostas corretas são exatamente iguais ao que se encontra no corpo do texto e Literal 2 são questões de vertente inferencial, ou seja, as respostas estão no corpo do texto mas não de uma forma evidente. Também foi realizada uma análise com o objetivo de compreender se os alunos têm mais facilidade em responder a questões de nível de compreensão Literal 1 ou Literal 2. A última análise consiste numa análise do glossário, em que também foram avaliadas competências com o objetivo de compreender em qual os alunos mostram mais sucesso. Segue-se uma descrição mais específica de cada análise que foi realizada.

Relativamente ao tipo das questões apresentados seguidamente, os números absolutos foram relativos ao total de questões dos cinco alunos nos quatro testes de avaliação. Assim sendo, os testes de avaliação continham questões de tipo: Escolha Múltipla 1 de 2, que consistia numa pergunta com duas opções de respostas fechada e os alunos deviam assinalar a que estava correta. Existiram quarenta de nível de compreensão Literal 1 e trinta com nível de compreensão Literal 2. Escolha Múltipla 3 de 6 que consistia numa pergunta com seis respostas de resposta fechada e os alunos escolhiam as três corretas. Existiram quinze questões com nível compreensão Literal 1 e nenhuma com nível de compreensão Literal 2. Nas questões de tipo Escolha Múltipla 4 de 8 em oito opções de respostas fechada selecionavam as quatro corretas. Sendo que, vinte foram com nível de compreensão Literal 1 e nenhuma de nível de compreensão Literal 2. Nas questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 3 de três opções de respostas fechada selecionaram a correta. Existiram cem questões com nível de

compreensão Literal 1 e setenta de compreensão Literal 2. No tipo de questão Escolha Múltipla 1 de 4 em quatro questões de respostas fechada os alunos selecionaram a correta. Existiram dez com nível de compreensão Literal 1 e dez com nível de compreensão Literal 2. Questões de tipo Verdadeiro/Falso, que consistia em assinalar nas frases apresentadas se eram verdadeiras ou falsas. Setenta e cinco foram com nível de compreensão Literal 1 e quarenta com nível de compreensão Literal 2. Preenchimento com Sugestões que consistiu em colocar uma parte do texto sem algumas palavras e os alunos tiveram que escrever as palavras que faltavam segundo as opções que lhes foram apresentadas. Neste tipo de questão existiram sessenta e cinco com nível de compreensão Literal 1 e nenhuma com nível de compreensão Literal 2. O tipo de questão Preenchimento sem Sugestão consistiu em colocar uma parte do texto sem algumas palavras e os alunos tinham que escrever as palavras em falta segundo o texto. Deste tipo de questão existiram vinte e cinco questões com nível de compreensão Literal 1 e nenhuma de nível de compreensão Literal 2. O tipo de questão Através de Ilustração consistiu em responder à questão através de uma ilustração. Existiram zero questões deste tipo de compreensão Literal 1 e cinco de nível de compreensão Literal 2.

Assim sendo, a primeira análise quanto ao tipo consistiu numa análise sincrónica e teve como objetivo entender qual o tipo de questão que mais se destaca pela positiva em cada um dos testes de avaliação, quer para questões de nível de compreensão Literal 1, quer para questões de nível de compreensão Literal 2. Seguidamente, foi considerado pertinente realizar uma análise diacrónica com o objetivo de mostrar se existiu progressão nas respostas dos alunos ao longo das quatro intervenções e compreender em que teste de avaliação os alunos tiveram mais sucesso em responder corretamente a determinado tipo de questão, quer para questões com nível de compreensão Literal 1 quer para questões com nível de compreensão Literal 2. Através das análises anteriores foi possível obter a análise dos totais dos quatro testes de avaliação quanto ao tipo, assim sendo, esta análise teve como objetivo dar a entender no resultado total dos quatro testes de avaliação qual o tipo de questão em que os alunos tiveram mais sucesso. Para além disto, também foi possível identificar em cada um dos tipos

de questão se os alunos analisados obtiveram melhores resultados nas questões com níveis de compreensão Literal 1 ou Literal 2.

Relativamente à análise quanto às competências avaliadas pelas questões, existiram quatro que foram avaliadas: Reconhece as Personagens do Texto, que consistiu em compreender se os alunos identificaram as personagens do texto. Desta competência não existiu nenhuma questão com nível de compreensão Literal 1 e existiram dez com nível de compreensão Literal 2. Sobre a competência Reconhece os Detalhes, esta consistiu em compreender se os alunos foram capazes de identificar pormenores do texto. Esta competência teve duzentas e dez questões de compreensão Literal 1 e cento e dez de compreensão Literal 2. Outra competência analisada foi Reconhece Relações de Causa Efeito que consistiu em compreender se os alunos identificaram o que determinada ação provocou/influenciou o percurso da história, ou seja, que consequências teve. Desta competência existiram cento e quarenta questões de compreensão Literal 1 e vinte de compreensão Literal 2. A última competência avaliada foi Emite um Juízo Face a um Comportamento que consistiu em compreender se os alunos reconheceram a moral da história, ou seja, a sua mensagem. Desta competência existiram zero questões de compreensão Literal 1 e quinze de compreensão Literal 2.

Assim sendo, a primeira análise quanto às competências avaliadas pelas questões consistiu numa análise sincrónica com o objetivo de compreender em cada teste de avaliação qual a competência em que os alunos obtiveram resultados mais positivos, quer para questões com nível de compreensão Literal 1, quer para questões com nível de compreensão Literal 2. A segunda avaliação foi uma análise diacrónica, tendo como objetivos compreender em que teste de avaliação os alunos tiveram maior facilidade em responder corretamente a questões de determinada competência e verificar se existiu progressão ou regressão na competência analisada, de um teste de avaliação para o seguinte, quer para questões com nível de compreensão Literal 1, quer para questões com nível de compreensão Literal 2. A terceira avaliação consistiu numa análise diacrónica relativa aos resultados totais obtidos nos quatro testes de avaliação relativamente às competências avaliadas pelas questões, com os objetivos de compreender qual a competência em que os alunos mostram maior facilidade

em responder corretamente, ou seja, em reconhecê-la e compreendê-la no texto e comparar as questões com níveis de compreensão Literal 1 e Literal 2 para entender em que compreensão os alunos revelam mais sucesso.

Tal como foi dito anteriormente, seguidamente foi realizada uma avaliação dos resultados totais dos quatro testes de avaliação, sendo que o primeiro teste de avaliação tem de nome “O Sapo Apaixonado” que continha cinquenta questões com nível de compreensão Literal 1 e trinta com nível de compreensão Literal 2. O segundo teste de avaliação chamava-se “Por Favor, Por Favor” e conteve cem questões com nível de compreensão Literal 1 e trinta e cinco com nível de compreensão Literal 2. O terceiro teste de avaliação chamava-se “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” e conteve cento e vinte questões com nível de compreensão Literal 1 e cinquenta com nível de compreensão Literal 2. O último teste chamava-se “A Gaivota que não Queria Ser” tendo oitenta questões com nível de compreensão Literal 1 e quarenta com nível de compreensão Literal 2. Esta análise diacrónica dos resultados totais dos quatro testes de avaliação só foi possível devido à análise dos gráficos anteriores. Esta avaliação tinha como objetivo compreender qual o teste de avaliação em que os alunos obtiveram resultados mais positivos, quer em questões com nível de compreensão Literal 1, quer em questões com nível de compreensão Literal 2.

Também através das análises anteriores foi possível realizar uma avaliação diacrónica dos resultados totais das questões com níveis de compreensão Literal 1 e Literal 2. Sendo que existiram trezentas e cinquenta questões com nível de compreensão Literal 1 e cento e cinquenta e cinco com nível de compreensão Literal 2. Através desta análise foi possível identificar se os alunos mostraram mais facilidade em responder corretamente a questões de nível de compreensão Literal 1 ou Literal 2, ou seja, questões literais ou inferenciais.

Na análise do glossário existiram quatro competências que foram avaliadas. A competência Palavra que consistia em avaliar se os alunos passaram a palavra para as folhas do glossário. Existiram noventa e cinco palavras. A competência Definição que consistia em verificar se os alunos passaram as definições das palavras para as folhas do glossário. Também existiram noventa e cinco definições. A competência Exemplos que consistia em verificar se os alunos



passaram os exemplos para as folhas do glossário. Existiram oitenta e cinco exemplos. A última competência avaliada foi Organizado Corretamente que tinha como objetivo verificar se os alunos organizaram o glossário por ordem alfabética. Esta competência foi analisada no total dos cinco alunos analisados, ou seja, consiste em verificar se os cinco glossários avaliados estão organizados corretamente.

Assim sendo, a primeira análise do glossário corresponde à análise sincrónica relativamente a três competências do glossário: Palavra; Definição e Exemplo, tendo como objetivo compreender em que competência os cinco alunos analisados mostraram maior sucesso em cada uma das três fases da elaboração do glossário. A segunda avaliação consistiu na análise diacrónica que determinou o sucesso que cada competência obteve em cada um dos momentos de avaliação, ou seja, ao longo dos quatro testes de avaliação. Esta análise teve como objetivos compreender em que teste de avaliação os alunos tiveram maior capacidade para escrever determinada competência no glossário e verificar se existiu progressão ou regressão, na competência analisada, de uma intervenção para a seguinte. A terceira análise foi uma análise diacrónica relativamente aos resultados totais dos quatro testes de avaliação em relação às competências do glossário. É importante referir que estes resultados foram adquiridos através dos resultados das análises anteriores, tornando-as fundamentais para esta análise. Esta avaliação teve como objetivo compreender qual das quatro competências teve uma maior percentagem de sucesso, sendo que nesta análise encontra-se a competência Organização.

### **Capítulo III – Apresentação e Interpretação dos Resultados da Intervenção**

Neste capítulo encontra-se a análise e descrição dos resultados em percentagem, da amostra de cinco alunos, em quatro testes de avaliação. Esta análise é fruto da observação participante, das notas de campo e dos testes de avaliação produzidos e realizados ao longo da implementação deste estudo. Apenas através destes instrumentos de recolha de dados será possível analisar e interpretar os resultados. O primeiro momento deste capítulo refere-se à descrição das intervenções, é feita uma descrição pormenorizada de informações sobre o texto e sobre o autor que foram transmitidas aos alunos, é feita a descrição de momentos anteriores à realização dos testes de avaliação e é feita a descrição de algumas notas de campo.

Seguidamente, é feita uma análise relativamente ao tipo de questão em que os alunos mostram mais sucesso, assim sendo, o segundo momento refere-se à análise sincrónica das questões relativamente ao seu tipo; à análise diacrónica relativamente ao tipo de questões e à análise diacrónica dos resultados totais dos testes de avaliação relativamente ao Tipo de Questões. Todas estas análises são realizadas em separado dependendo se as questões são de nível de compreensão Literal 1 ou Literal 2.

Posteriormente, é feita uma análise relativamente às competências avaliadas pelas questões que os alunos têm mais desenvolvidas. Assim sendo, o terceiro momento aborda uma análise sincrónica em relação às competências avaliadas pelas questões; uma análise diacrónica também em relação às competências avaliadas pelas questões e uma análise diacrónica dos resultados totais dos testes de avaliação relativamente às competências avaliadas pelas questões. Tal como na análise relativamente ao tipo, todas estas análises são realizadas em separado dependendo se as questões são de níveis de compreensão Literal 1 ou Literal 2.

Segue-se, o quarto momento que diz respeito a uma análise diacrónica dos resultados totais dos quatro testes de avaliação e a uma análise diacrónica dos resultados totais nas questões de nível Literal 1 e Literal 2.

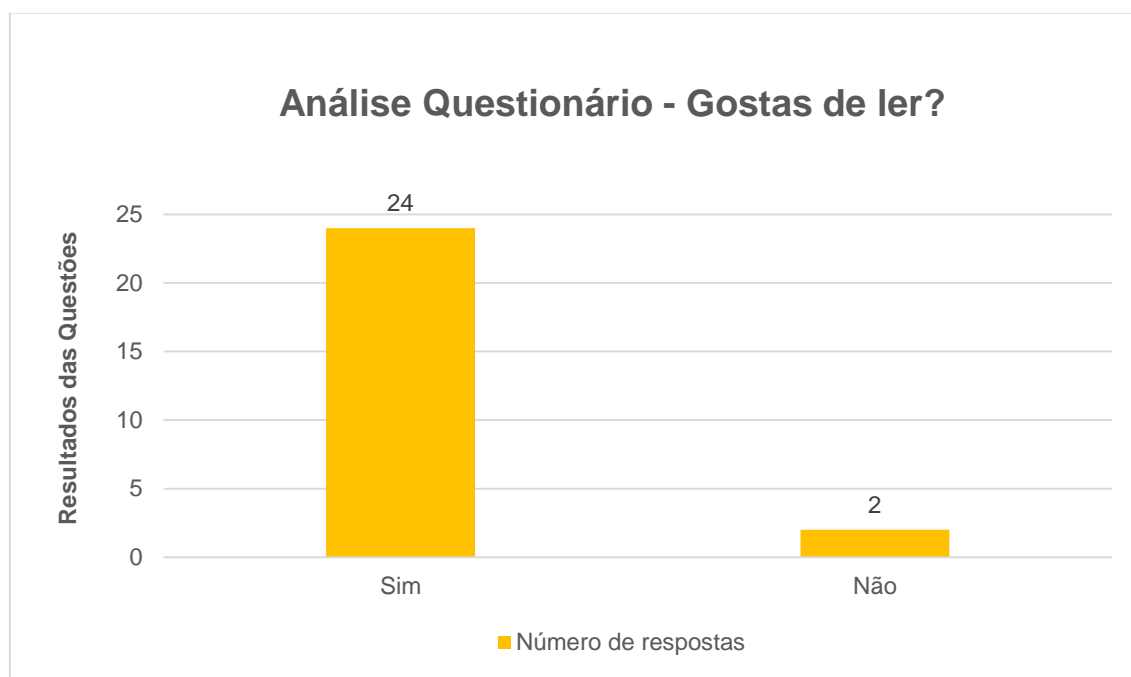
O último quinto e último momento corresponde à análise do glossário. Esta análise é relativa a uma análise sincrónica relativamente às competências do glossário; a uma análise diacrónica relativamente às competências do glossário e uma análise diacrónica dos resultados totais dos quatro momentos de avaliação relativamente às competências do glossário.

### **3.1. Análise do inquérito por questionário**

O inquérito por questionário que se segue foi entregue aos vinte e seis alunos da turma junto do qual decorreu a minha intervenção, no dia 28 de outubro de 2015, antes do início das intervenções. Este questionário tem como objetivo compreender se existem relações diretas entre o gosto pela leitura, a proximidade, o contacto que os alunos têm com os livros fora da escola e as suas competências no domínio da leitura. Este questionário é constituído por sete questões, sendo que, cinco são de resposta fechada e duas de resposta aberta. As cinco questões de resposta fechada são: “Gostas de ler?”; “Já leste algum livro?”; “Costumas comprar livros?”; “Existem livros em tua casa?” e “Sentes dificuldades nas tuas leituras?”, nestas questões os alunos tinham a possibilidade de responder Sim ou Não. As duas questões de resposta aberta são: “Porque gostas de ler? Porque não gostas?” e “Há quanto tempo leste um livro?”. Nestas questões optou-se por dividir as respostas em categorias para facilitar a sua análise e perceção, tal foi possível devido às respostas dos alunos serem bastante semelhantes. Assim sendo, na questão “Porque gostas de ler? Porque não gostas?” as categorias são: Porque gosto; Porque não gosto; Porque é divertido; Porque se aprende e, por último, Respostas ilegíveis onde se encontram as respostas que devido à letra ou a estar incompleta não foi possível compreender o que o aluno escreveu. Na questão “Há quanto tempo leste um livro?” as categorias são: Até uma semana; Entre uma semana e um mês; Mais de um mês e Respostas ilegíveis. Segue-se a apresentação dos resultados dos

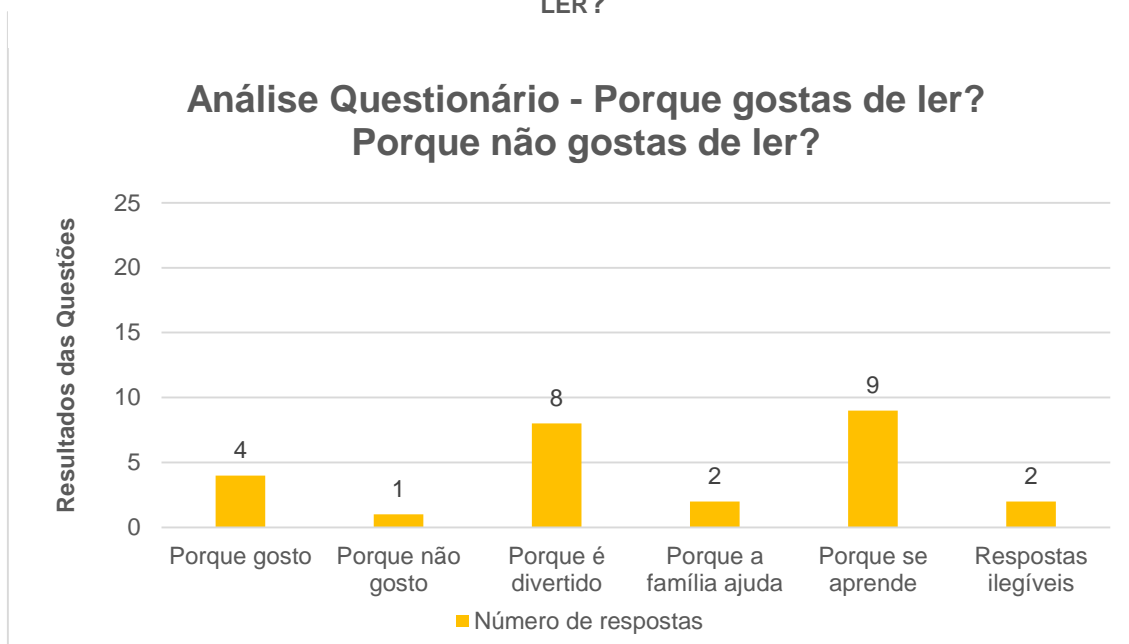
vinte e seis alunos da turma e, posteriormente será realizada uma conclusão sobre os resultados obtidos. É importante referir que os inquéritos encontram-se assinados e que a leitura e realização do questionário consistiu numa leitura das questões em voz alta realizada por mim e, simultaneamente, na resposta individual por parte dos alunos.

**GRÁFICO 1 ANÁLISE QUESTIONÁRIO - GOSTAS DE LER?**



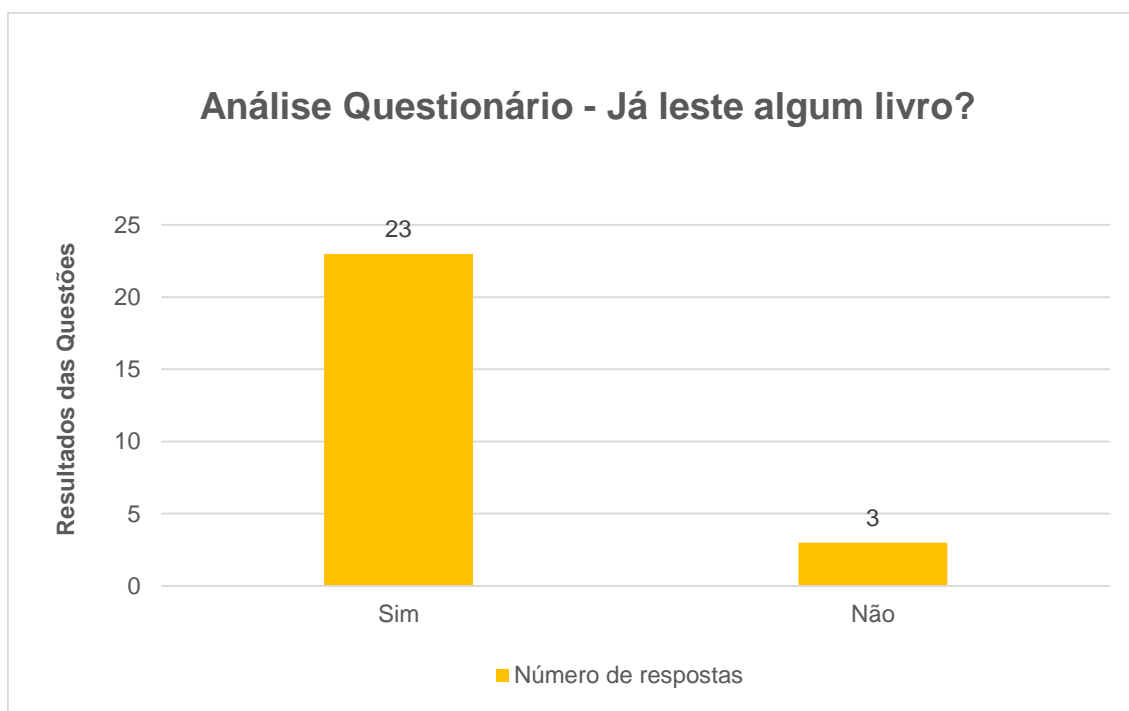
Na questão fechada “Gostas de ler?”, dos vinte e seis alunos, vinte e quatro responderam que sim e dois responderam que não.

**GRÁFICO 2 ANÁLISE QUESTIONÁRIO - PORQUE GOSTAS DE LER? PORQUE NÃO GOSTAS DE LER?**



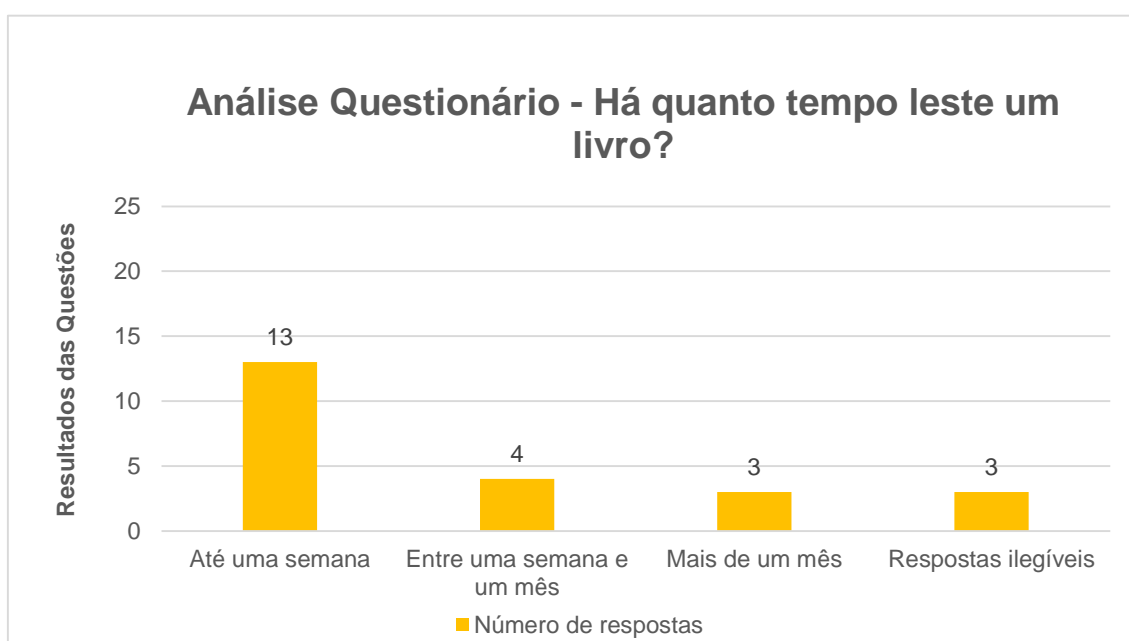
Na questão aberta “Porque gostas de ler?”, quatro alunos tiveram respostas que se inserem na categoria Porque gosto, um aluno respondeu Porque não gosto, oito alunos responderam Porque é divertido, dois alunos responderam Porque a família ajuda, nove responderam Porque se aprende e dois alunos apresentaram Respostas ilegíveis.

**GRÁFICO 3 ANÁLISE QUESTIONÁRIO - JÁ LESTE ALGUM LIVRO?**



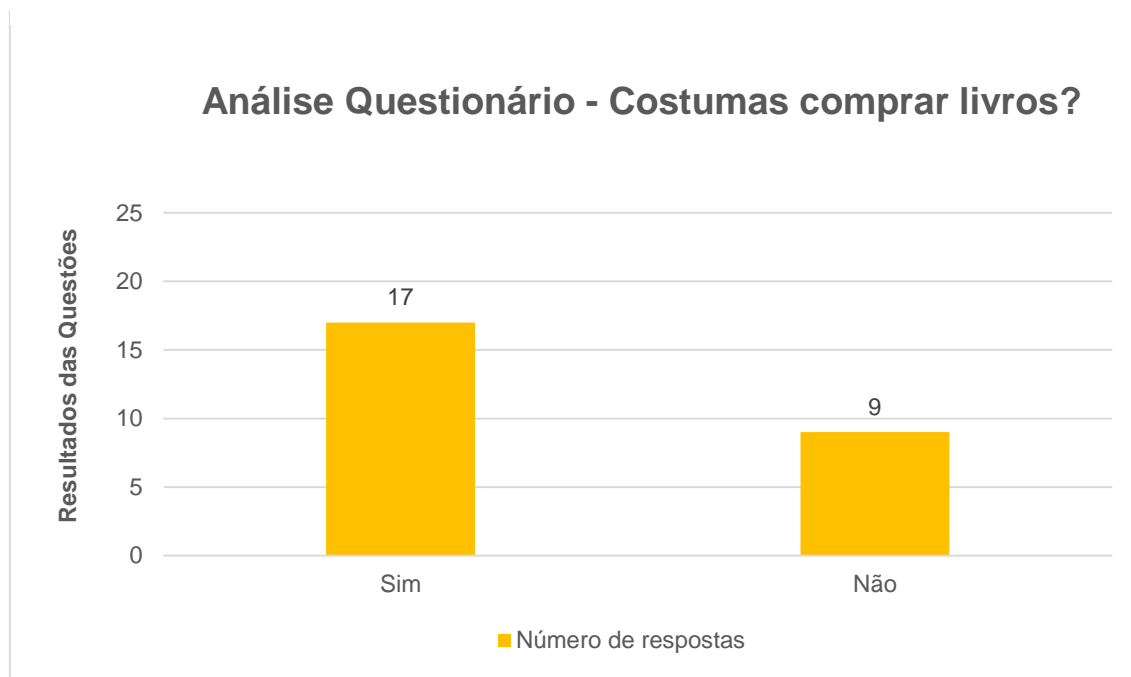
Na questão fechada “Já leste algum livro?”, dos vinte e seis alunos da turma, vinte e três responderam que sim e três responderam que não.

**GRÁFICO 4 ANÁLISE QUESTIONÁRIO - HÁ QUANTO TEMPO LESTE UM LIVRO?**



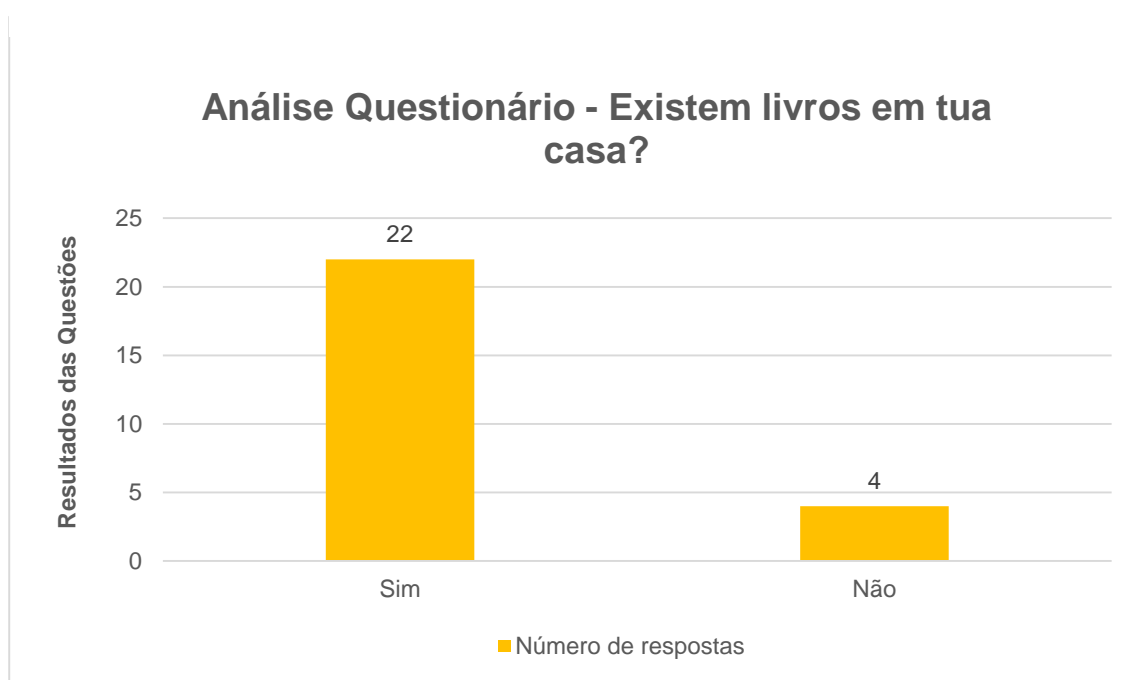
Na questão aberta “Há quanto tempo leste um livro?”, dos vinte e seis alunos inquiridos, treze responderam que tinham lido Até uma semana, quatro leram um livro Entre uma semana e um mês, três leram um livro há Mais de um mês, três alunos apresentaram Respostas ilegíveis e os outros três não se encontram no gráfico, pois nunca tinham realizado a leitura de um livro.

**GRÁFICO 5 ANÁLISE QUESTIONÁRIO - COSTUMAS COMPRAR LIVROS?**



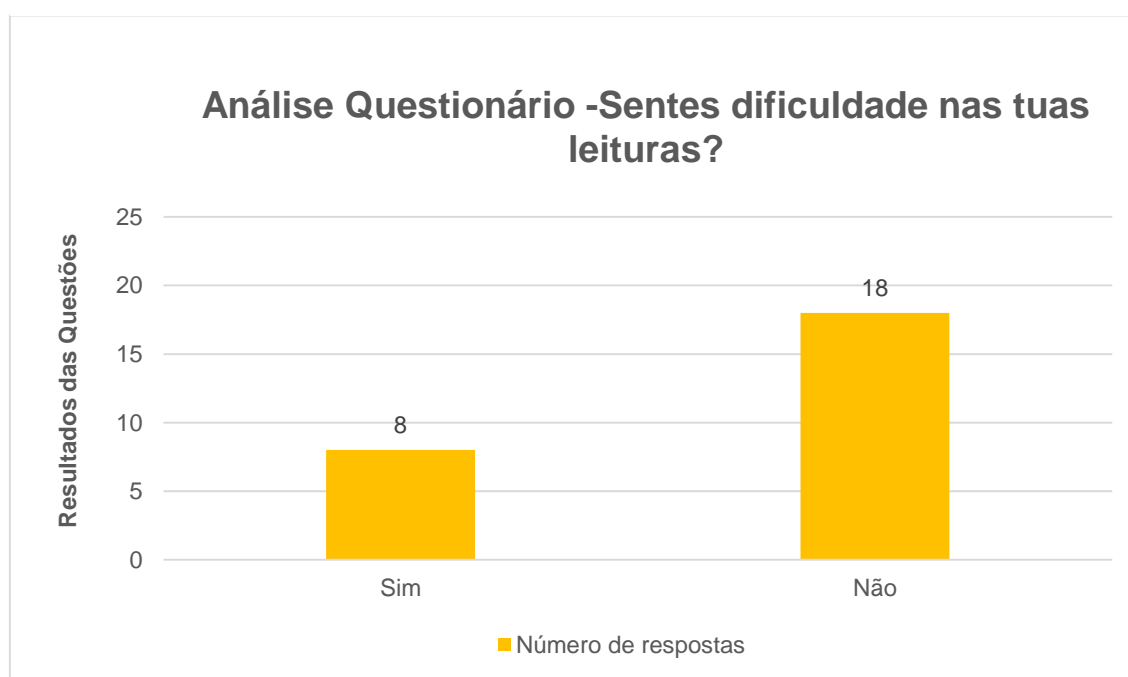
Na questão fechada “Costumas comprar livros?” dos alunos inquiridos, dezassete responderam que sim e nove responderam que não.

**GRÁFICO 6 ANÁLISE QUESTIONÁRIO - EXISTEM LIVROS EM TUA CASA?**



Na questão fechada “Existem livros em tua casa?”, dos vinte e seis alunos que participaram neste questionário, vinte e duas responderam que sim e quatro responderam que não.

**GRÁFICO 7 ANÁLISE QUESTIONÁRIO -SENTES DIFICULDADE NAS TUAS LEITURAS?**





Na questão fechada “Sentes dificuldade nas tuas leituras?”, dos vinte e seis alunos, oito responderam que sim e dezoito responderam que não.

Fazendo uma análise do que os gráficos nos indicam, pode-se concluir que, a maioria dos alunos revelou uma relação bastante saudável com a leitura. Em todas as sete questões apresentadas a maioria dos alunos responderam que gostavam de ler, que tinham lido pelo menos um livro na sua vida, que leram um livro há menos de uma semana, que costumavam comprar livros, que existiam livros em casa e que não sentiam dificuldades na leitura. Relativamente aos casos negativos, vão ser apresentados e analisados quatro casos, com o objetivo de chegar a conclusões mais aprofundadas. O primeiro caso refere-se a uma aluna que respondeu no seu questionário que não gosta de ler, que nunca leu nenhum livro, que não tem por hábito comprar livros, que não existem livros em sua casa. Foi intrigante que na última questão tenha respondido que não tem dificuldades na leitura, no entanto, através da observação pude verificar que a aluna não sabia ler. O segundo caso refere-se a uma outra aluna que segundo as suas respostas, não gosta de ler, leu um livro há menos de uma semana, não costuma comprar livros e sente dificuldades na leitura. O terceiro caso é relativo a um aluno que referiu que gosta de ler mas que nunca leu um livro, que não costuma comprar livros, que não existem livros em sua casa e que sente dificuldade na leitura. O quarto caso refere-se a um aluno que gosta de ler quando é ajudado pela família, no entanto, não costuma comprar livros, não existem livros em casa e diz não sentir dificuldades na leitura, no entanto, através da observação foi possível aperceber-me que o aluno lia com muita dificuldade. Relativamente aos nove alunos que dizem não ter como costume comprar livros, excetuando os quatro alunos analisados anteriormente, pude observar que os restantes cinco alunos que não tinham dificuldades na leitura. Em relação às dificuldades na leitura, existiram oito alunos que apontaram ter essa dificuldade. Pude observar que excetuando dois (que foram referidos nos casos analisados anteriormente), os restantes seis mostram dificuldades muito subtis na leitura.

Fazendo um balanço global desta análise verifico que os alunos que gostam de ler, que já leram pelo menos um livro, que costumam comprar livros e que possuem livros em casa têm mais facilidade em realizar as suas leituras, pelo contrário, os alunos que não gostam de ler, não têm por hábito comprar livros,

não têm contacto com os livros fora da escola, não apresentam competências de leitura tão desenvolvidas, tal como aconteceu com os quatro alunos destacados. Assim sendo, através dos resultados posso inferir que existem relações diretas entre a proximidade, valorização da leitura fora da escola e o gosto e facilidade em ler.

### **3.2. Apresentação e Descrição dos Testes de Avaliação e das Intervenções**

Neste subcapítulo encontra-se a descrição da apresentação e realização dos testes de avaliação e das intervenções. É referido o número de palavras que cada texto contém e informações dadas aos alunos como: informações sobre o autor e a razão da escolha do texto. Contém, também, a forma como foi trabalhado o teste de avaliação e algumas notas de campo que foram sendo escritas e observadas ao longo da intervenção.

#### **3.2.1. 1ª Intervenção – O Sapo Apaixonado**

Data: 18/11/2015

Sendo este o primeiro teste de avaliação proposto aos estudantes, iniciei por lhes explicar os objetivos do mesmo. Informei que este seria um processo repetido semanalmente e que apreciava a colaboração deles. Os alunos por norma mostraram-se recetivos à elaboração dos mesmos, obviamente uns com menor e outros com maior grau de dificuldade.

Posto isto, iniciou-se o teste de avaliação. A história escolhida foi “O Sapo Apaixonado”, de Max Velthuijs. O texto contém duzentas e sessenta e uma palavras e tal como os textos posteriores tenta transmitir valores como o respeito e a aceitação da diferença que considerei significativos para a turma em questão.

Seguidamente, foi entregue aos estudantes o teste de avaliação que se encontra no anexo 55. O texto foi lido e relido por todos os alunos, individualmente e silenciosamente. Verifiquei que a maioria dos alunos conseguiram ler sem dificuldade, outros liam bem mas com dificuldade em determinadas palavras e outros que simplesmente não conseguiam realizar esta ação. Três alunos da amostra analisados neste projeto, visto serem de nível médio, não conseguiram ler o texto de forma a ler e compreender o que estava escrito, visto que a preocupação centrava-se maioritariamente em descodificar a forma das palavras.

O passo seguinte foi responder às questões de compreensão da leitura do teste de avaliação. As questões foram projetadas e tanto as questões como as respostas foram lidas por mim em voz alta. Optei por utilizar esta estratégia para me certificar que os alunos escolheriam a resposta pelo que consideravam correto e não por não terem conseguido ler quer as questões quer as respostas. À medida que ia fazendo uma leitura clara e pausada, os alunos iam respondendo às questões de forma individual. Nesta fase alguns alunos tentaram afirmar-se dizendo em voz alta qual a resposta que consideravam correta. Este procedimento foi rapidamente travado por mim a fim de poder ter uma análise o mais fidedigna possível.

Nesta fase, receava que algumas questões fossem demasiado difíceis para este nível, no entanto, verifiquei que estava errada pois os alunos não levantaram dúvidas e mostraram-se aptos a responder com facilidade. Posto isto, considerei que podia aumentar gradual e progressivamente o nível de dificuldade das questões.

Considerei também que deveria ter colocado uma questão sobre a moral da história para me certificar que realmente tinham compreendido o texto.

### **3.2.2. 2ª Intervenção – Por Favor, Por Favor**

Data: 30/11/2015

Na segunda sessão, o texto que se analisou chamava-se “Por Favor, Por Favor”, que se encontra no anexo 56 e cujo autor era William J. Bennett. Este texto continha duzentas e sessenta e duas palavras e considerei-o pertinente para a turma pois aborda a educação social e familiar. Através do texto foi possível transmitir noções de formação cívica como dizer “obrigado”. Considero que a escola tem um papel fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis e a literatura pode ser um caminho para explorar e desenvolver este tema. Desta forma, poderemos ter futuros adultos com consciência cívica, cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes. Na turma existiam alguns alunos quer com problemas comportamentais quer com problemas sociais e considerei importante fazê-los refletir sobre este assunto.

O procedimento repetiu-se tal e qual como anteriormente: Os alunos leram o texto de forma individual e silenciosa. Procederam a uma segunda leitura realizada da mesma forma. Através da observação detetei que a Maria e o Simão tiveram bastante dificuldade na leitura. Pelo que foi observado anteriormente a Maria ainda não consegue ler bem sozinha, mas o Simão já possui essa capacidade, no entanto, neste dia estava muito agitado. Por outro lado, o Miguel que ainda tem muitas dificuldades na leitura mostrou-se muito empenhado e com vontade de ler o texto.

Projetei as perguntas no quadro, li as perguntas e as respostas para toda a turma em voz alta. Os alunos à medida que eu ia lendo iam colocando a resposta que consideravam correta. Algumas questões foram repetidas para que os alunos não tivessem quaisquer dúvidas sobre o que era perguntado. O Simão mostrou-se desatento e pouco participativo nesta atividade.

### **3.2.3. 3ª Intervenção – Onde Estão os Tolos deste Mundo?**

Data: 9/12/2015

Na terceira sessão, o texto analisado chama-se “Onde Estão os Tolos deste Mundo?”, que se encontra no anexo 57, cuja autora foi Alice Vieira. Este texto conteve duzentas e trinta e cinco palavras e foi escolhido devido a considerar necessário alertar as crianças para o perigo que é confiar em tudo e em todos. Para além disso, o texto também possui exemplos de atitudes corretas e incorretas, do bem e do mal, do positivo e do negativo, podendo ter ajudado a refletir sobre estas questões tão importantes para o desenvolvimento pessoal das crianças. Outro critério para a escolha deste texto foi por ter sido escrito por uma conceituada escritora portuguesa, permitindo aos alunos o contacto com o que considero ser um bom exemplo de literatura infantojuvenil.

Foi entregue a cada aluno um exemplar do texto que foi lido de forma individual e silenciosa por cada um dos alunos. Os alunos leram o texto para me certificar que o compreenderam o melhor possível. Nesta sessão observei que os alunos José e Gonçalo se encontravam muito desconcentrados. Por outro lado, o Simão que na sessão anterior se tinha mostrado pouco interessado, desta vez surpreendeu pela positiva. O aluno mostrou-se muito empenhado e com intenções de conseguir realizar a ficha de avaliação sem erros.

Seguidamente, tal como nas sessões anteriores, o teste de avaliação foi projetado no quadro e foi lido em voz alta por mim. À medida que ia efetuando esta leitura os alunos iam respondendo às questões. Caso existisse necessidade voltava a ler a questão e as respostas possíveis. Nesta fase os alunos José e Gonçalo continuaram com uma postura menos correta e mesmo tendo sido repreendidos não acompanharam a turma na leitura do teste de avaliação. No caso do Gonçalo existiu a necessidade de, no final da aula, fazer uma leitura individual das questões para que o aluno conseguisse responder. Observei também o Miguel algumas vezes a tentar ver as respostas do colega do lado, que por norma tem sempre as respostas todas corretas. Perante isto, fui

obrigada a repreendê-lo e dizer que se voltasse a repetir o procedimento teria que não contabilizar as respostas dele. Perante isto o aluno mudou a postura.

### **3.2.4. 4ª Intervenção – A Gaivota que não Queria Ser**

Data: 6/01/2016

Nesta quarta e última intervenção, o texto escolhido chamava-se “A Gaivota que não queria Ser”, que se encontra no anexo 58, este foi um texto adaptado do autor António Torrado. Este texto continha duzentas e setenta e oito palavras e relatava a história de uma gaivota que não se aceitava e que queria ser outro animal, sentia-se sempre frustrada e deprimida. Como atualmente se verifica que algumas crianças têm problemas emocionais e de aceitação, considerei importante refletir sobre este tipo de problemática, nomeadamente que devemos privilegiar o que temos de bom em detrimento do que temos de pior. Que devemos aprender a contornar as nossas fragilidades e aceitarmo-nos como somos. Tal como no texto anterior também optei por escolher um texto de um grande autor português, com uma escrita que cativa os leitores desta faixa etária.

O procedimento repetiu-se como o habitual. Foi entregue a cada aluno um exemplar do texto que estes leram mais que uma vez individualmente e em silêncio. Nesta fase, o João (aluno que não pertence à amostra analisada) referiu que considerava o texto demasiado extenso, o que mostrou já uma capacidade de reflexão sobre a extensão dos textos que estão habituados a ler. A Maria começou a ler o texto mas talvez devido à dificuldade que apresenta nesta competência acabou por se desinteressar. O José demorou mais tempo a ler o texto que a restante turma. Enquanto a turma lia o texto pela segunda vez, o aluno ainda não tinha terminado a primeira. No entanto, tal facto não afetou o desempenho do estudante, tendo apenas uma resposta incorreta no teste de avaliação.

Seguidamente foi entregue o teste de avaliação e simultaneamente projetado no quadro. À medida que ia lendo as perguntas e as respostas em voz alta os alunos

iam respondendo. Durante este teste de avaliação detetei que os alunos Simão e Maria estavam a responder aleatoriamente às questões. Isto confirmou-se por terem colocado mais que uma resposta na mesma pergunta, demonstrando assim um défice de atenção. Este facto pode ter-se devido à falta de capacidade para realizar a leitura do texto e consequentemente não terem conseguido compreendê-lo. Outro fator que despertou atenção foi na questão em que tinham que responder através de uma ilustração. Compreendeu-se que a dificuldade não se centrava em saber o que tinham que desenhar mas sim em conseguir desenhar da forma mais correta possível. Perante isto, esclareceu-se os alunos que o que seria avaliado era a informação do desenho e não a qualidade gráfica do mesmo.

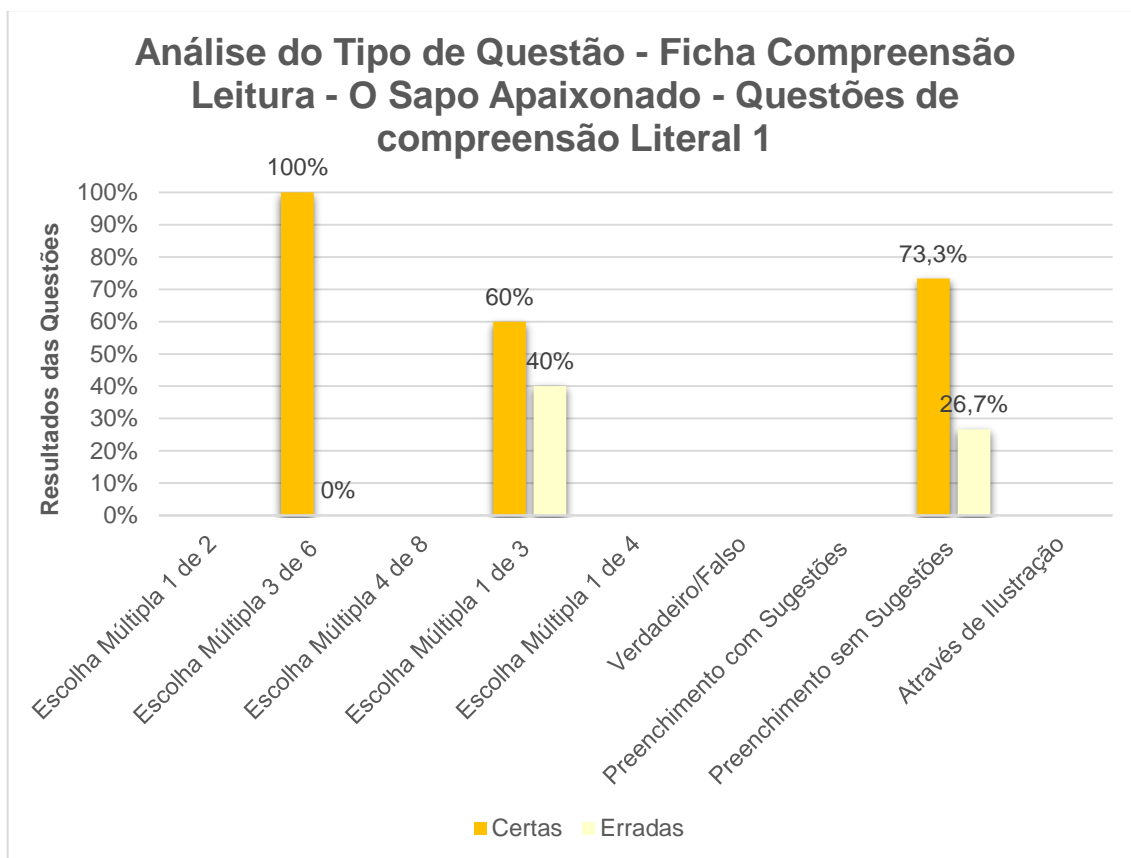
### **3.3. Análise do Tipo de Questões**

#### **3.3.1. Análise sincrónica**

Nesta secção é realizada a análise sincrónica relativamente ao tipo de questões. Cada gráfico corresponde a um teste de avaliação e contém a percentagem de respostas certas e erradas relativamente a cada tipo de questão utilizada naquele teste de avaliação. Cada teste de avaliação tem dois gráficos, sendo que, o primeiro corresponde às questões do teste de avaliação de nível de compreensão Literal 1 e o segundo às questões de nível de compreensão Literal 2. Há que referir que os testes de avaliação não possuem todos questões com o mesmo tipo de questões. A análise que se segue tem como objetivo entender qual o tipo de questão que mais se destaca pela positiva em cada um dos testes

de avaliação, quer para questões de nível de compreensão Literal 1, quer para questões de nível de compreensão Literal 2.

**GRÁFICO 8 ANÁLISE DO TIPO DE QUESTÃO - FICHA COMPREENSÃO LEITURA - O SAPO APAIXONADO - QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1**

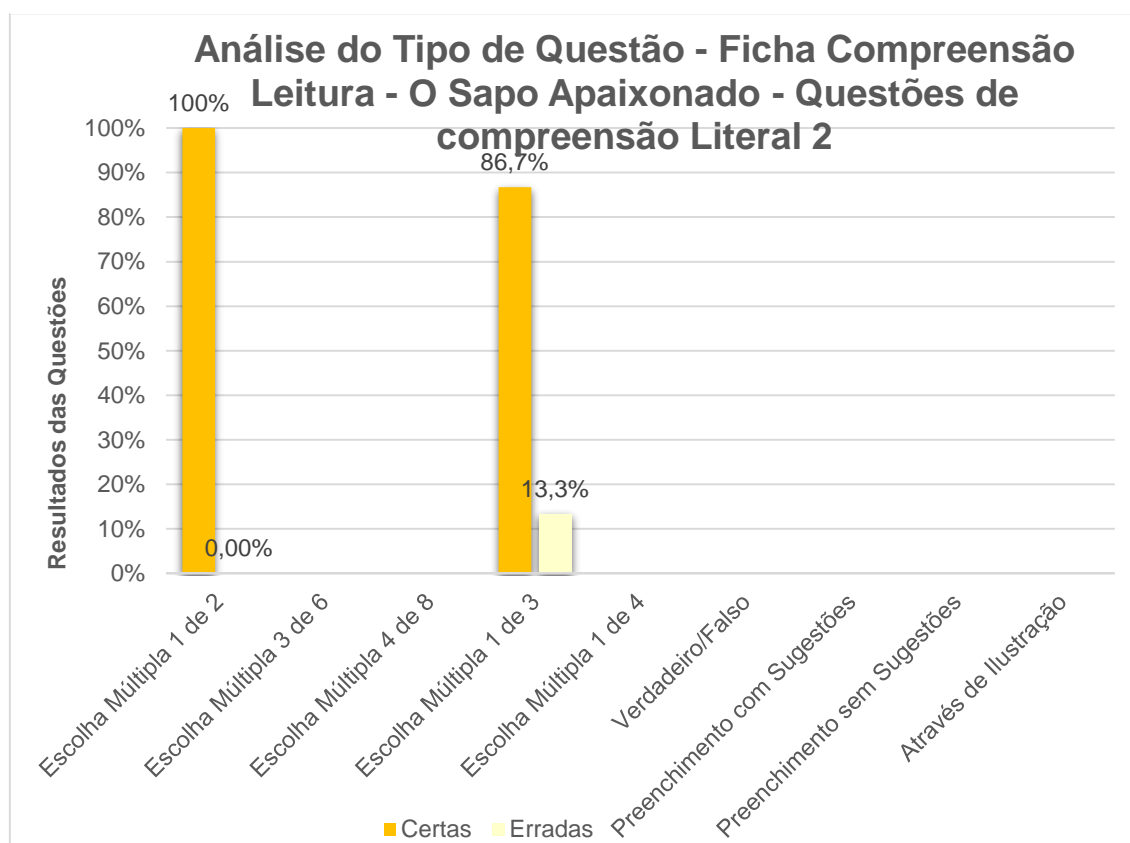


No teste de avaliação “O Sapo Apaixonado” nas questões de nível de compreensão Literal 1, Escolha Múltipla 3 de 6 verificou-se um sucesso total (100%). Todos dos cinco alunos analisados responderam corretamente às três questões que foram apresentadas com este tipo. Nas questões de Escolha Múltipla 1 de 3 os resultados foram inferiores com um índice de sucesso de 60%. Das quatro questões deste tipo o total dos cinco alunos analisados obtiveram doze respostas corretas e oito erradas. Nas questões de Preenchimento sem Sugestões os alunos responderam corretamente a 73,3%, sendo que das três questões deste tipo, a amostra analisada respondeu corretamente a onze questões e incorretamente a quatro.



Os alunos mostraram maior capacidade em responder a questões de tipo Escolha Múltipla 3 de 6, com 100% de respostas corretas, nas questões de nível de compreensão Literal 1. A diferença de resultados entre as questões de Escolha Múltipla 3 de 6 e Escolha Múltipla 1 de 3 pode dever-se a existirem mais possibilidades de respostas na Escolha Múltipla 1 de 3, tal facto, pode influenciar nos alunos a certeza da resposta correta. Nas questões de Preenchimento sem Sugestões a dificuldade dos alunos pode basear-se na falta de capacidade em encontrar a informação no texto. Neste gráfico a percentagem de respostas corretas é sempre superior à de respostas incorretas, o que revela que existiu uma leitura e compreensão do texto corretas.

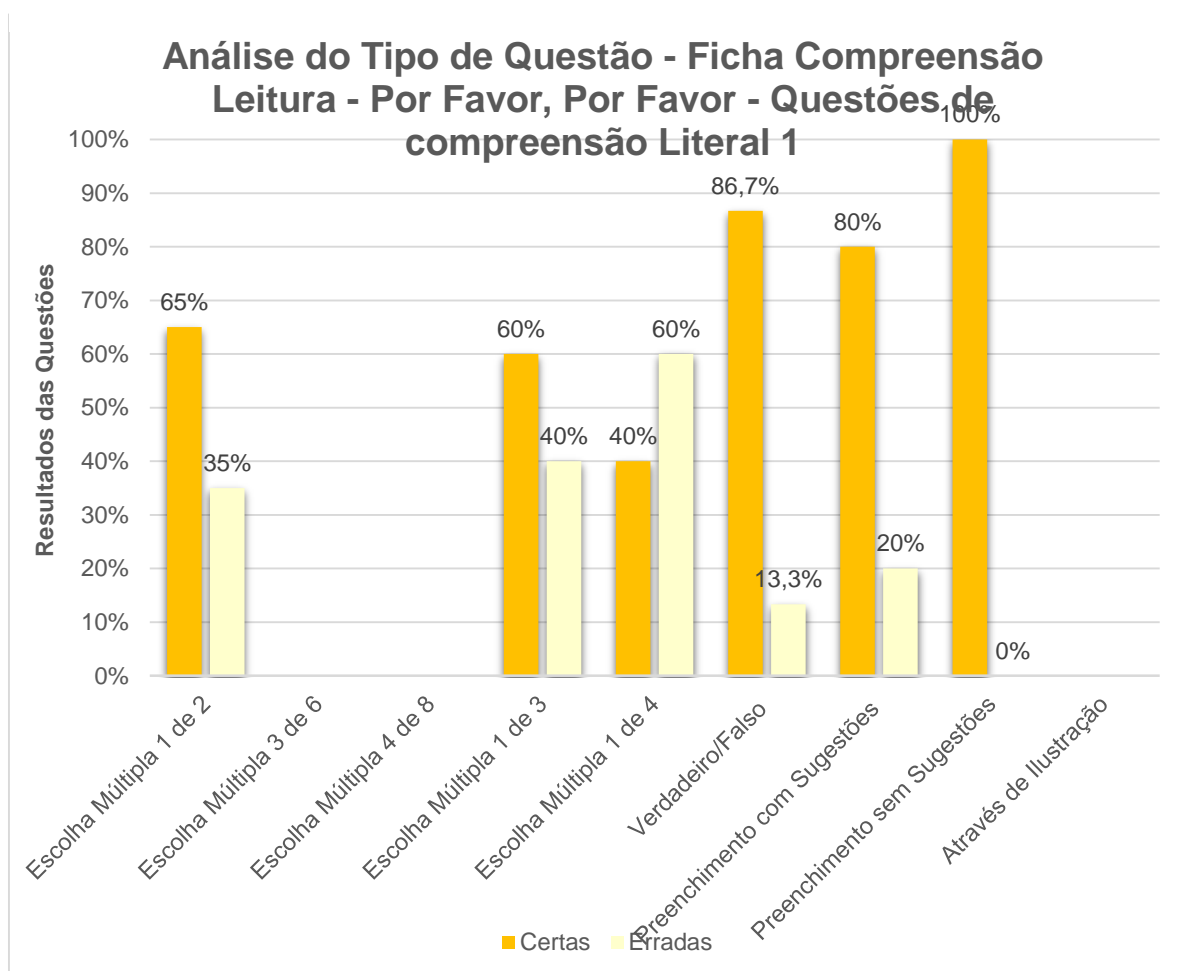
**GRÁFICO 9 ANÁLISE DO TIPO DE QUESTÃO - FICHA COMPREENSÃO LEITURA - O SAPO APAIXONADO - QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 2**



Nas questões de nível compreensão Literal 2 os alunos responderam corretamente a 100% das questões de Escolha Múltipla 1 de 2. Das três questões deste tipo os cinco alunos analisados obtiveram um total de quinze respostas corretas. Nas questões de Escolha Múltipla 1 de 3 a taxa de sucesso foi de 86.7% e o insucesso foi de 13.3%. Neste tipo de questão os resultados foram mais baixos, sendo que os alunos responderam corretamente a treze questões e erraram em duas.

O resultado mais positivo encontra-se nas questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 2, com 100% de respostas corretas. Os restantes resultados encontram-se todos acima dos 59%, por isso, são considerados positivos e revela que os alunos tiveram facilidade em responder a questões deste tipo. Esta diferença de sucesso nos dois tipos de questões pode dever-se a nas questões de Escolha Múltipla 1 de 3 os alunos terem mais possibilidades de respostas. A partir da análise deste gráfico pode entender-se que os alunos não mostraram dificuldade em encontrar no texto as respostas que não estão explícitas. Para além disto, estes resultados revelam que em princípio existiu uma leitura e compreensão do texto.

**GRÁFICO 10 ANÁLISE DO TIPO DE QUESTÃO - FICHA COMPREENSÃO LEITURA - POR FAVOR, POR FAVOR - QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1**

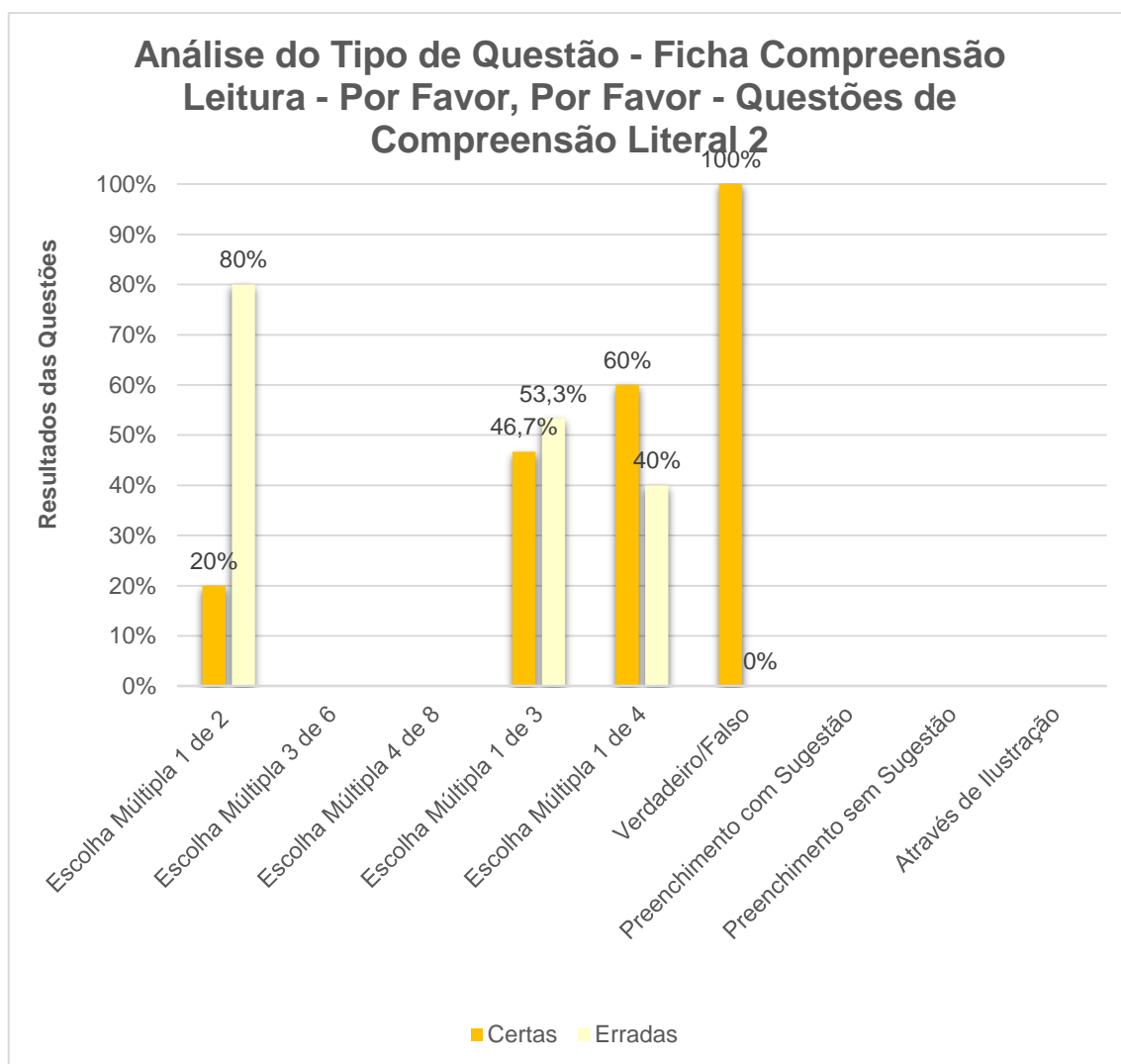


No teste de avaliação “Por Favor, Por Favor” nas questões de nível de compreensão Literal 1 os alunos acertaram a 65% das questões de Escolha Múltipla 1 de 2 e erraram em 35%. Da amostra dos cinco alunos nas quatro questões deste tipo responderam corretamente a treze e incorretamente a sete. Nas questões de Escolha Múltipla 1 de 3 o sucesso foi de 60% e o insucesso de 40%. Nas três questões com este tipo os alunos analisados responderam acertadamente a nove questões e erraram em seis. Nas de Escolha Múltipla 1 de 4 o sucesso foi de 40% e o insucesso de 60%. Nas duas questões com este tipo responderam corretamente a quatro e incorretamente a seis. Nas questões Verdadeiro/Falso houve um sucesso de 86.7% e um insucesso de 13.3%. Nas três questões de Verdadeiro/Falso os cinco alunos acertaram em treze e erraram em duas. Nas de Preenchimento com Sugestões o sucesso foi de 80% e o insucesso foi de 20%. Os cinco alunos analisados nas seis questões deste tipo

responderam corretamente a vinte e quatro e incorretamente a seis. Nas questões de Preenchimento sem Sugestões houve um sucesso total, 100%. Nas duas questões deste tipo a amostra respondeu corretamente às dez questões.

O resultado mais positivo, em questões de compreensão Literal 1, pertence ao tipo de questão Preenchimento sem Sugestão, com 100% de respostas corretas, ou seja, neste tipo de questão os alunos mostraram mais facilidade/capacidade de responder corretamente. Isto revelou que os alunos tiveram a aptidão de encontrar a informação no texto. As questões de tipo Verdadeiro/Falso também se mostraram eficazes na obtenção de resultados muito positivos. Relativamente às questões de Escolha Múltipla mais uma vez se constatou maior sucesso por parte dos alunos em responder acertadamente às questões de Escolha Múltipla 1 de 2. Isto pode dever-se a existir uma menor quantidade de possibilidades nas questões Escolha Múltipla 1 de 2 do que nas questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 3 e Escolha Múltipla 1 de 4. A partir desta análise pode concluir-se que existiu uma leitura cuidada do texto e que os alunos esforçaram-se para compreendê-lo. As percentagens de respostas corretas foi sempre superior ao de respostas incorretas, exceto no tipo Escolha Múltipla 1 de 4, este acontecimento pode ser reflexo do número de hipóteses de respostas ser muito elevado, sendo que, neste tipo de questão os alunos têm que escolher uma hipótese em quatro.

**GRÁFICO 11 ANÁLISE DO TIPO DE QUESTÃO - FICHA COMPREENSÃO LEITURA - POR FAVOR, POR FAVOR - QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 2**

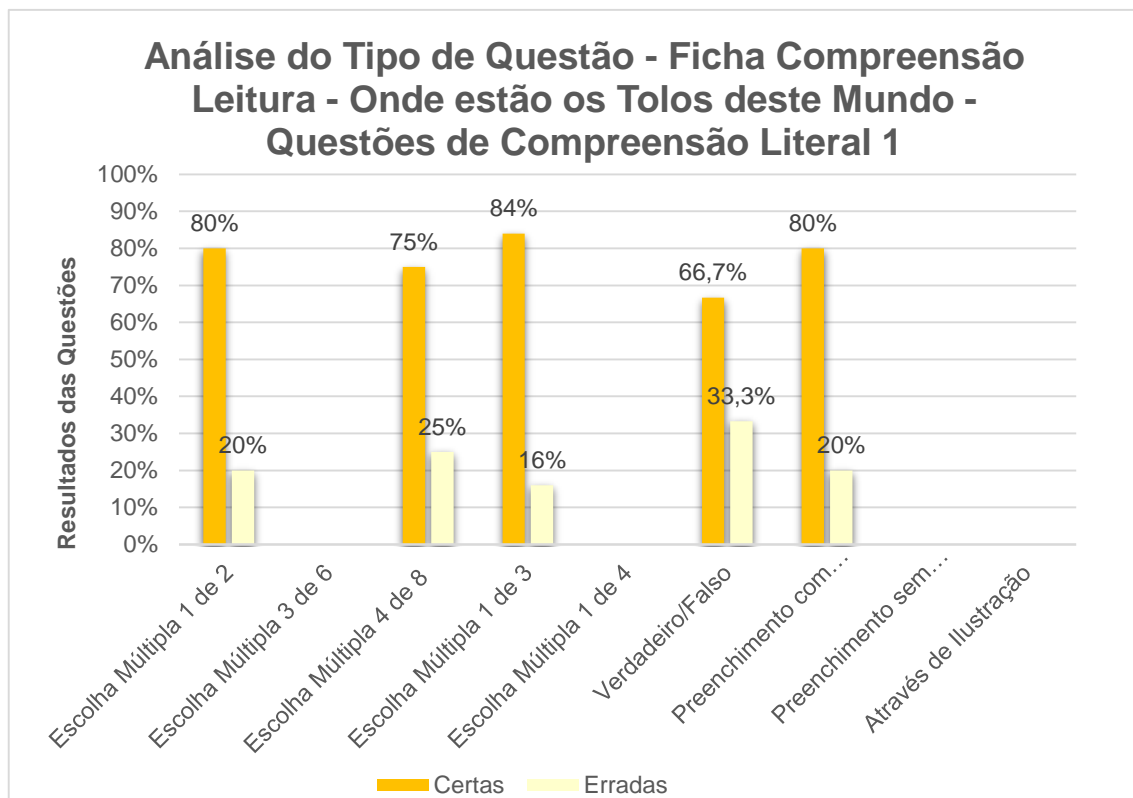


Nas questões de nível de compreensão Literal 2 os alunos responderam acertadamente a 20% e erraram a 80% da questão de Escolha Múltipla 1 de 2. Da única questão deste tipo, dos cinco alunos analisados, um respondeu corretamente e todos os outros erraram. Nas questões de Escolha Múltipla 1 de 3 os alunos acertaram em 46.7% e erraram em 53.3%. Das três questões com este tipo a amostra analisada obteve sete respostas corretas e oito incorretas. Na questão de Escolha Múltipla 1 de 4 a taxa de sucesso foi de 60% e de insucesso de 40%. Na questão deste tipo os cinco alunos obtiveram três questões corretas e duas incorretas. Nas questões de Verdadeiro/Falso os

alunos acertaram às respostas na sua totalidade (100%). Nestas duas questões, os alunos analisados, alcançaram uma totalidade de dez respostas corretas e zero incorretas.

O melhor resultado encontra-se em questões de tipo Verdadeiro/Falso, também com 100% de respostas corretas. Existiram dois de questão que tiveram resultados negativos. A primeira foi o tipo Escolha Múltipla 1 de 2, que obteve 20% de respostas corretas, este resultado está bastante abaixo do espectável, pois revela que existiu muito pouca compreensão do texto em relação àquelas questões. O segundo foi no tipo Escolha Múltipla 1 de 3, onde os alunos tiveram 46,7% de respostas corretas, o que revela que existiu dificuldade em responder a este tipo de questão. A partir destes resultados pode-se concluir que os alunos mostraram grande sucesso em responder às questões de Verdadeiro/Falso, revelando assim que este tipo de resposta foi facilitador para a realização deste teste de avaliação. Surpreendentemente os alunos obtiveram uma maior percentagem de respostas corretas na Escolha Múltipla 1 de 3 e Escolha Múltipla 1 de 4 do que na Escolha Múltipla 1 de 2, esta situação aconteceu pela primeira vez e vem refutar a tendência registada. Fora da normalidade, pouco expectável e que se verificou neste teste de avaliação é que as questões de Literal 2 de tipo Escolha Múltipla 1 de 2 e Escolha Múltipla 1 de 3 obtiveram mais resultados negativos que positivos. Este facto pode ter sido o resultado de uma leitura pouco cuidada e atenta por parte dos alunos analisados.

**GRÁFICO 12 ANÁLISE DO TIPO DE QUESTÃO - FICHA COMPREENSÃO LEITURA - ONDE ESTÃO OS TOLOS DESTE MUNDO - QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1**



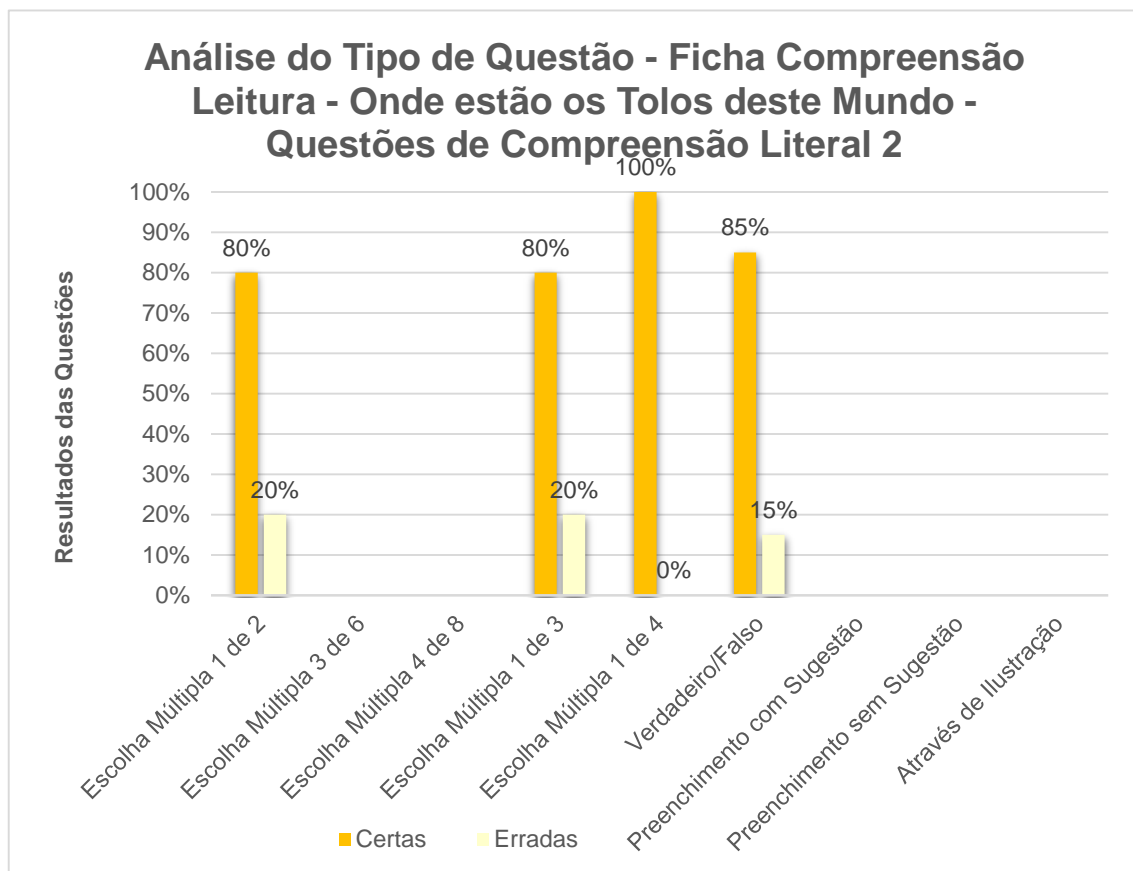
No teste de avaliação “Onde Estão os Tolos Deste Mundo?” às questões de nível de compreensão Literal 1 os alunos acertaram em 80% das questões de Escolha Múltipla 1 de 2 e erraram em 20%. Os cinco alunos analisados, nas quatro questões deste tipo, responderam corretamente a dezasseis e incorretamente a quatro. Nas questões de Escolha Múltipla 4 de 8 os alunos responderam corretamente em 75% e erraram em 25%. Das quatro questões deste tipo a amostra dos cinco alunos analisados respondeu corretamente a quinze questões e errou em cinco. Nas questões de Escolha Múltipla 1 de 3 o sucesso foi de 84% e o insucesso de 16%. Das cinco questões com este tipo os cinco alunos analisados obtiveram vinte e uma respostas certas e quatro erradas. Nas questões Verdadeiro/Falso houve um sucesso de 66.7% e um insucesso de 33.3%. Nas seis questões deste tipo existiram vinte respostas corretas e dez erradas. Nas de Preenchimento com Sugestões o sucesso foi de 80% e o

insucesso foi de 20%. Os cinco alunos analisados, nas cinco questões deste tipo, obtiveram vinte respostas corretas e cinco incorretas.

O resultado mais positivo encontrou-se nas questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 3, com 84% de respostas certas. Os resultados dos restantes tipos de questão utilizados encontraram-se muito próximos. O facto de o tipo de questão Escolha Múltipla 1 de 3 ter um resultado superior aos tipos Escolha Múltipla 1 de 2 e Escolha Múltipla 4 de 8 foi inesperável, pois no tipo de questão Escolha Múltipla 1 de 3 existiam mais possibilidades de resposta. Este acontecimento pode revelar que os alunos não assinalavam as respostas aleatoriamente mas assinalavam segundo o que consideravam correto. No tipo de questão Preenchimento com Sugestões o facto de os alunos não terem acertado na sua totalidade pode revelar que nem todos realizaram uma leitura atenta, isto porque, tanto a parte do texto para preencher como as palavras que faltavam encontravam-se no corpo do texto. Nas questões de Verdadeiro/Falso os alunos mostraram mais dificuldade que nos restantes tipos de questão, obtendo assim a percentagem mais baixa de respostas corretas. Este facto pode significar que existiu alguma dificuldade na leitura e compreensão do texto. No entanto, é de salientar que nas questões Literal 1 deste teste de avaliação todas as percentagens de respostas corretas foram superiores às das respostas incorretas, sendo assim possível ter um balanço final positivo.



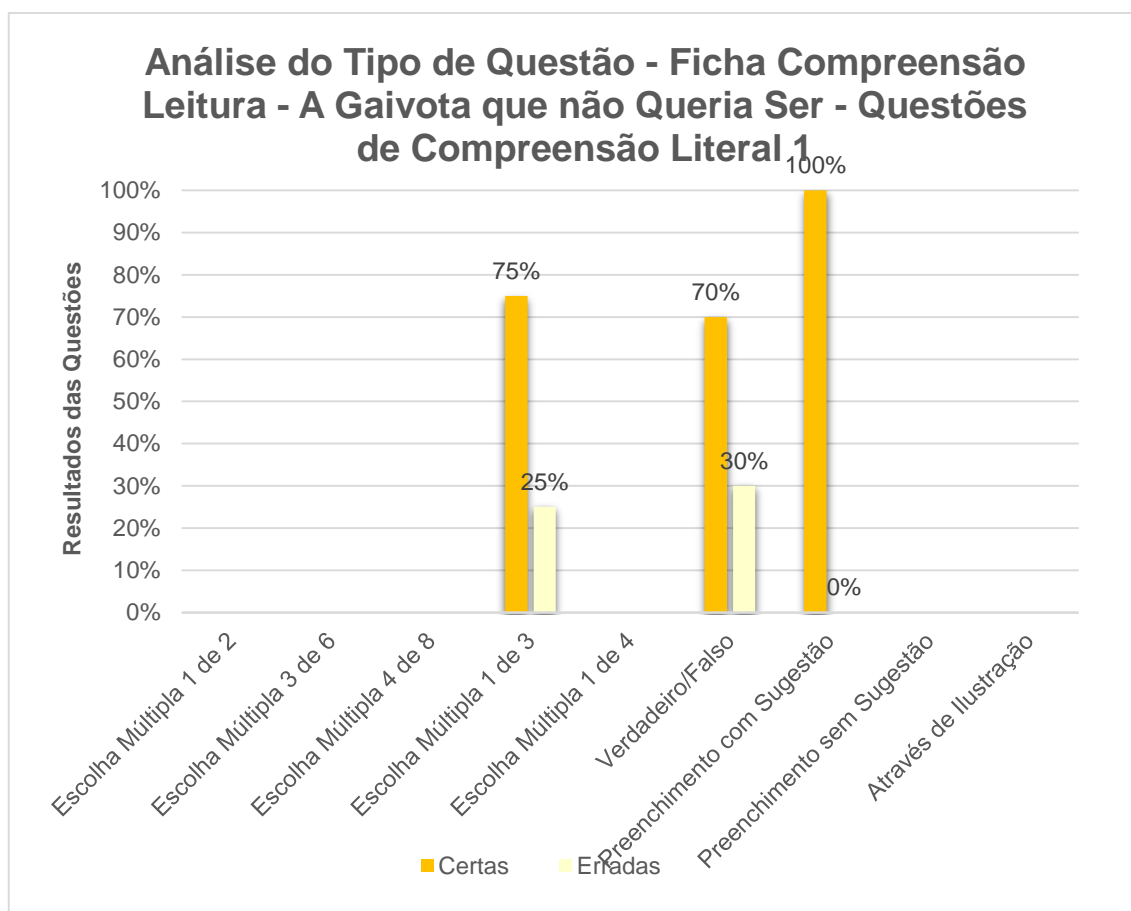
**GRÁFICO 13 ANÁLISE DO TIPO DE QUESTÃO - FICHA COMPREENSÃO LEITURA - ONDE ESTÃO OS TOLOS DESTE MUNDO - QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 2**



Nas questões de nível de compreensão Literal 2, os alunos responderam corretamente a 80% das questões de Escolha Múltipla 1 de 2 e erraram a 20%. Nas duas questões deste tipo os cinco alunos analisados responderam acertadamente a oito questões e erraram em duas. Nas questões de Escolha Múltipla 1 de 3 responderam corretamente a 80% e erraram a 20%. Nas três questões com este tipo a amostra dos alunos respondeu corretamente a doze questões e incorretamente a três. Nas de Escolha Múltipla 1 de 4 responderam corretamente na sua totalidade. Nas questões de Verdadeiro/Falso tiveram sucesso em 85% das questões e insucesso em 15%. Nas quatro questões deste tipo a amostra respondeu corretamente a dezassete perguntas e incorretamente a três.

O resultado mais positivo foi nas questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 4, tendo obtido 100% de respostas corretas. A percentagem de respostas corretas nos restantes tipos de questões encontraram-se ao nível dos 80% ou acima. Neste teste de avaliação os resultados quer das questões de nível de compreensão Literal 1, quer de Literal 2 foram bastante positivas e revelaram que os alunos tiveram sucesso em responder corretamente a questões deste tipo. Os resultados das questões Verdadeiro/Falso encontraram-se abaixo do que foi alcançado no teste de avaliação anterior em questões de compreensão Literal 2. Esta diferença pode ser justificada por dificuldade em compreender o texto. Tal como aconteceu no teste de avaliação anterior os resultados das questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 4 foram superiores ao das questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 2 e Escolha Múltipla 1 de 3. Este facto pode ser indicativo de que os alunos desta amostra tiveram maior sucesso em responder a questões com quatro possibilidades de resposta do que com duas ou três. Pode-se também concluir que a percentagem de respostas corretas foi sempre bastante superior à de respostas incorretas. Estes resultados demonstram a capacidade dos alunos em retirar do texto informação que não está explícita, além de revelarem capacidade em ler, compreender e interpretar a informação do texto.

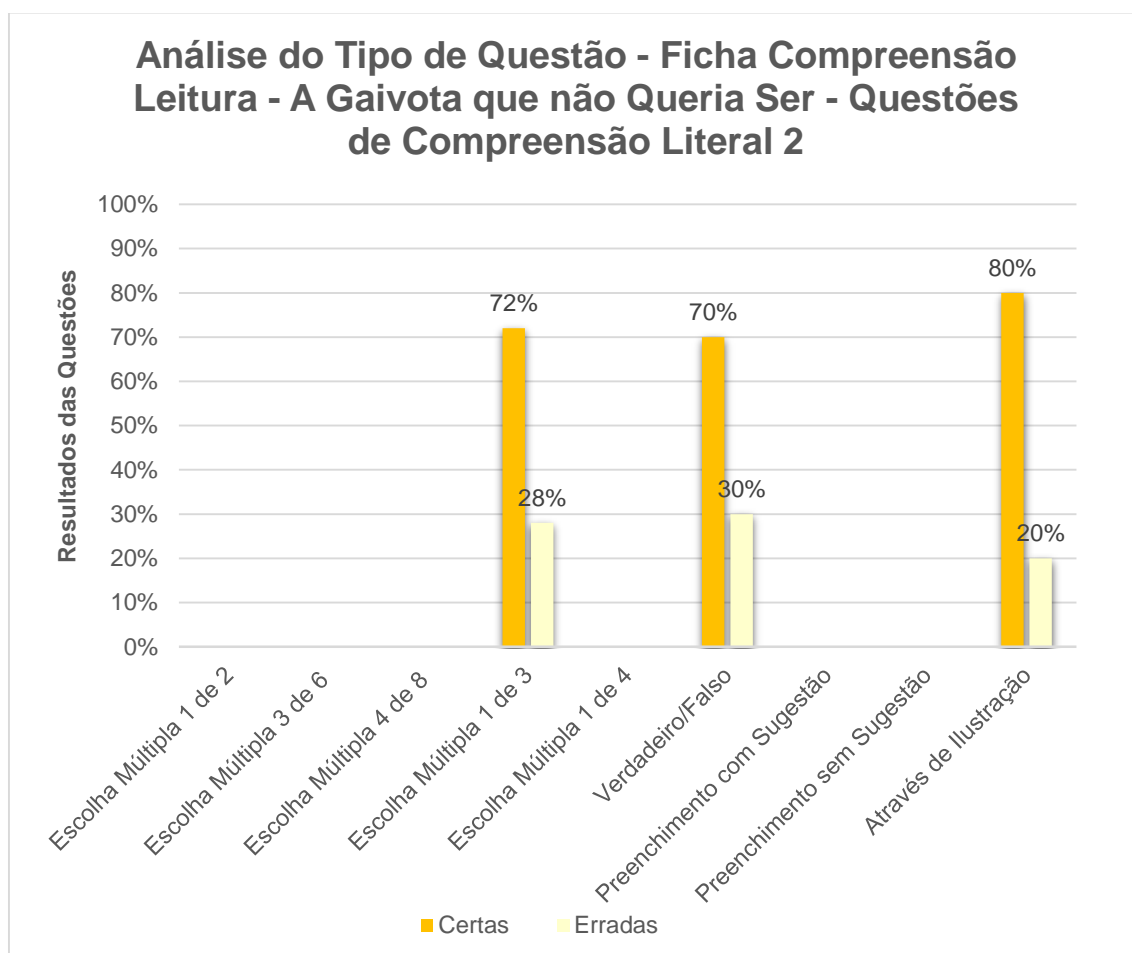
**GRÁFICO 14 ANÁLISE DO TIPO DE QUESTÃO - FICHA COMPREENSÃO LEITURA - A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER - QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1**



No teste de avaliação “A Gaivota que não Queria Ser” relativamente às questões de nível de compreensão Literal 1 os alunos responderam corretamente a 75% das questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 3 e erraram em 25%. Nas oito questões deste tipo os cinco alunos analisados responderam corretamente a trinta e três questões e incorretamente a sete. Nas questões de tipo Verdadeiro/Falso os alunos tiveram 70% de respostas certas e 30% de respostas erradas. A amostra dos alunos analisados nas seis questões com este tipo tiveram vinte e uma respostas corretas e nove incorretas. Nas questões de Preenchimento com Sugestão os alunos responderam corretamente a 100% das questões. Das duas questões com este tipo todos os cinco alunos responderam corretamente a todas as questões.

O resultado mais positivo, em questões de nível de compreensão Literal 1, encontrou-se no tipo de questão Preenchimento com Sugestão, atingindo 100% de respostas certas. Nos restantes tipos de questão, os alunos, atingiram sempre resultados positivos. O resultado das questões de tipo Preenchimento com Sugestão revela que os alunos tiveram sucesso em responder a questões deste tipo. Seguidamente, onde obtiveram resultados mais positivos foi nas questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 3. Por fim, o tipo de questão onde os alunos mostraram mais dificuldade foi de Verdadeiro/Falso. Apesar do número de respostas corretas ter sido sempre superior ao de respostas incorretas, estes resultados díspares mostraram que existiu alguma dificuldade na compreensão do texto.

**GRÁFICO 15 ANÁLISE DO TIPO DE QUESTÃO - FICHA COMPREENSÃO LEITURA - A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER - QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 2**



Nas questões de nível de compreensão Literal 2 as questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 3 obtiveram 72% de respostas certas e 28% de respostas erradas. Nas cinco questões com este tipo, os cinco alunos analisados, responderam corretamente a dezoito e incorretamente a sete. Nas questões de Verdadeiro/Falso obtiveram 70% de respostas corretas e 30% de respostas incorretas. Os alunos analisados, nas duas questões com este tipo tiveram sete respostas certas e três erradas. A questão através de Ilustração teve uma taxa de sucesso de 80% e de insucesso de 20%. Na única pergunta deste tipo, os cinco alunos analisados obtiveram quatro respostas corretas e uma incorreta.

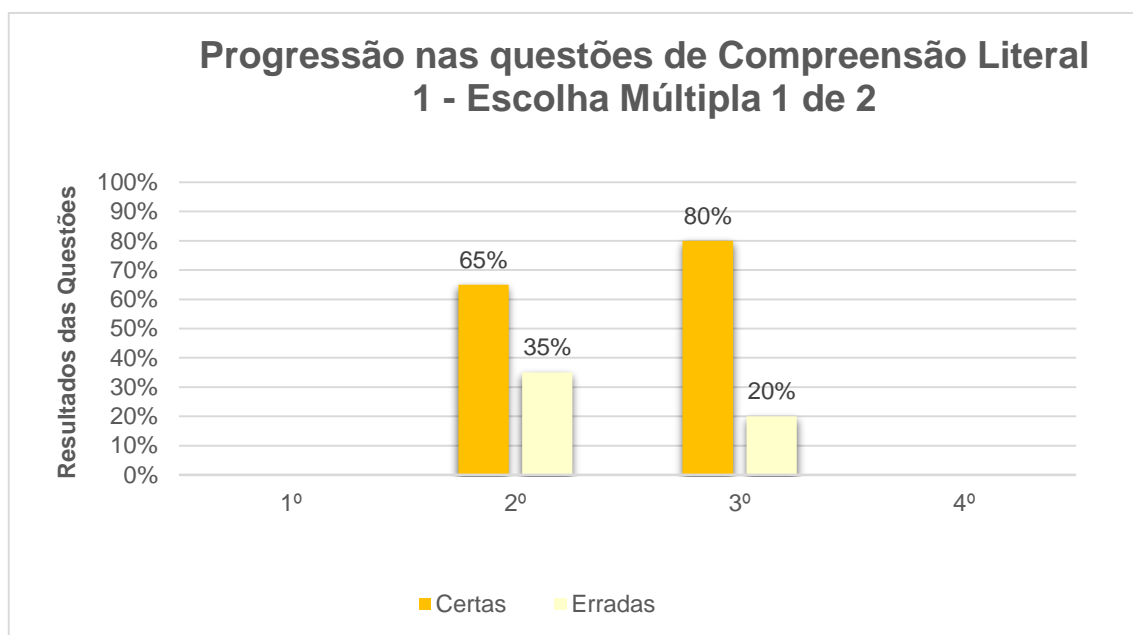
O resultado mais alto foi no tipo de questão Através de Ilustração, em que os alunos tiveram 80% de respostas corretas. Relativamente a este tipo de questão, por ser um tipo com a qual os alunos encontram-se pouco familiarizados a taxa de sucesso foi surpreendente, visto que nesta questão era necessário ter efetivamente lido e compreendido o texto para se saber a resposta. Seguiu-se o tipo Escolha Múltipla 1 de 3 com resultados também positivos e, por último, o tipo Verdadeiro/Falso. É de salientar que as questões Verdadeiro/Falso tinham duas possibilidades de respostas (ou verdadeiro ou falso) e que as de Escolha Múltipla 1 de 3 tinham três, o facto de as questões Escolha Múltipla 1 de 3 terem uma maior percentagem de respostas corretas revelou que o texto foi lido e que os alunos esforçaram-se para responder acertadamente. Estes resultados demonstraram que os alunos compreenderam o texto e revelaram sucesso em responder a questões deste tipo.

### **3.3.2. Análise diacrónica**

Os gráficos seguintes mostram a progressão que existiu nas respostas dos alunos ao longo das quatro intervenções, relativamente ao tipo de questões. Cada gráfico corresponde aos resultados obtidos num determinado tipo de questão em cada um dos testes de avaliação. Os testes de avaliação são identificados pela ordem que foram realizados. Assim sendo, o primeiro teste de avaliação “O Sapo Apaixonado” é identificado por 1º, o segundo teste de

avaliação “Por Favor, Por Favor” identifica-se por 2º, o terceiro teste “Onde estão os Tolos deste Mundo?” identifica-se por 3º e o quarto teste de avaliação “A Gaivota que não Queria ser” identifica-se por 4º. Nesta análise os primeiros gráficos correspondem à análise do tipo de questões de nível de compreensão Literal 1 e, posteriormente, de nível de compreensão Literal 2. É importante referir que nem todos os tipos de questões se encontram em todos os testes de avaliação. Esta análise tem como objetivo compreender em que teste de avaliação os alunos tiveram mais sucesso em responder corretamente a determinado tipo de questão. Para além disto, através desta análise é possível compreender se existiram melhorias ao longo do tempo, ou seja, de um teste de avaliação para o seguinte.

**GRÁFICO 16 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1 - ESCOLHA MÚLTIPLA 1 DE 2**

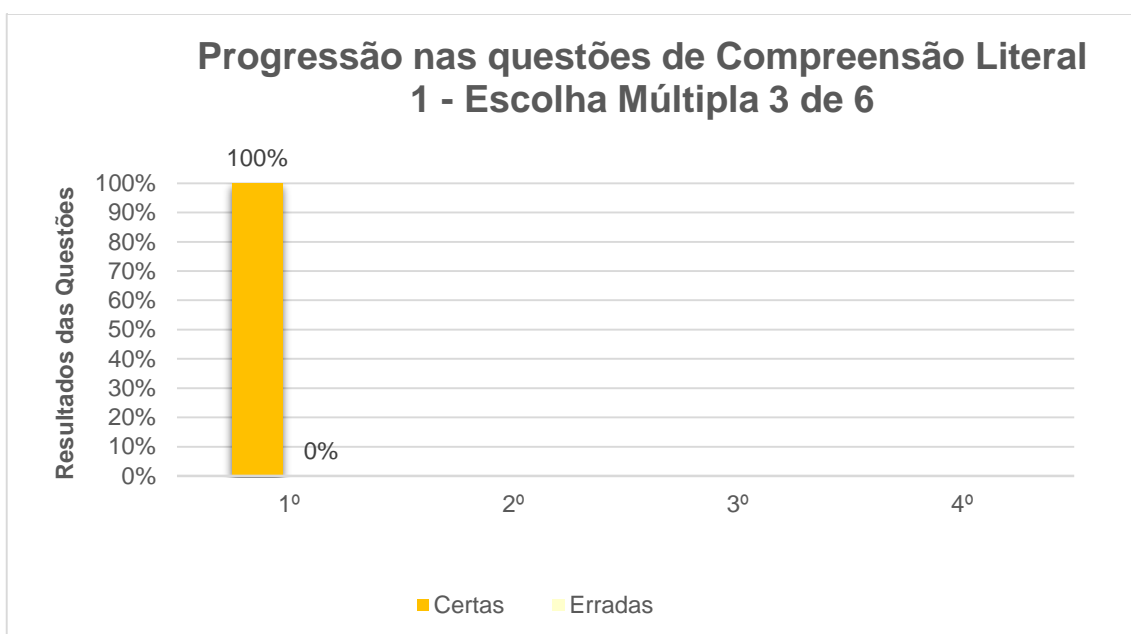


Na competência Literal 1 as questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 2 encontravam-se no segundo e terceiro testes de avaliação. No teste de avaliação “Por Favor, Por Favor” obteve-se 65% de respostas corretas e 35% de respostas incorretas, no teste de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” 80% das respostas estavam certas e 20% erradas. Das quarenta questões deste tipo, os

cinco alunos analisados, responderam corretamente a vinte e nove. Pôde observar-se através do gráfico que existiu uma progressão na capacidade dos alunos em responder a questões deste tipo.

O melhor resultado encontrou-se no teste de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?”. Neste tipo de questão, Escolha Múltipla 1 de 2, existiu uma subida na percentagem de respostas certas da segunda para a terceira intervenção. Os alunos mostraram sucesso em responder a questões deste tipo.

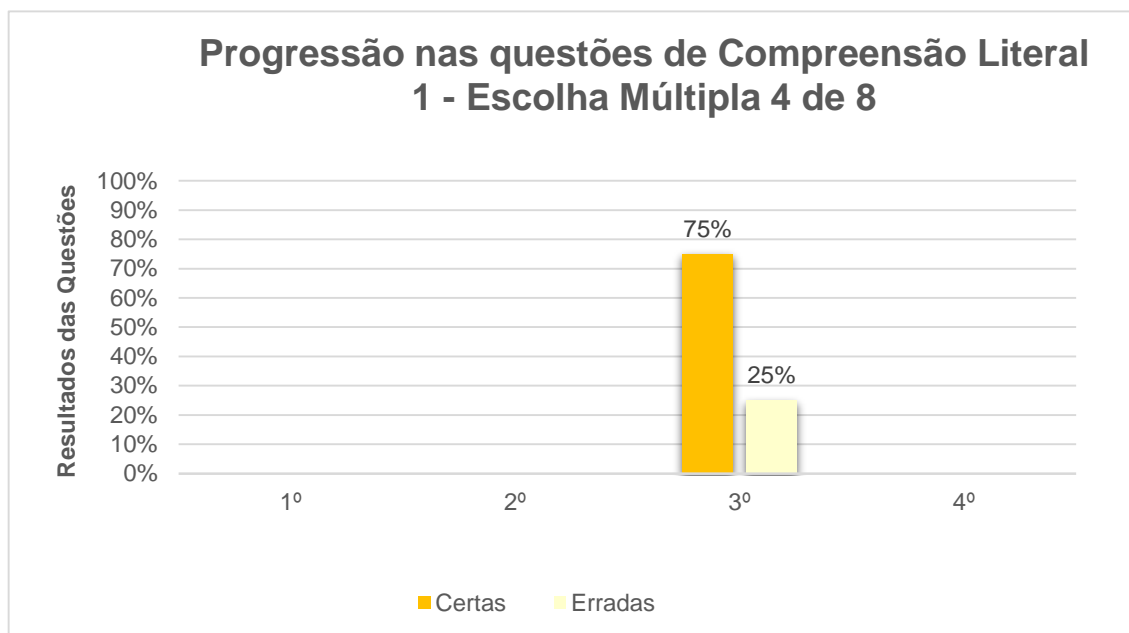
GRÁFICO 17 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1 - ESCOLHA MÚLTIPLA 3 DE 6



As questões de tipo Escolha Múltipla 3 de 6 de nível de compreensão Literal 1 encontravam-se no primeiro teste de avaliação realizado pelos alunos. No teste de avaliação “O Sapo Apaixonado” os alunos responderam corretamente a 100% das questões. Das quinze questões apresentadas deste tipo, a amostra dos cinco alunos analisados, respondeu corretamente a todas, mostrando assim grande capacidade e sucesso de resposta a estas questões.

Em relação às questões de tipo Escolha Múltipla 3 de 6 apenas se encontraram no teste de avaliação “O Sapo Apaixonado”, sendo que, todas as respostas estavam corretas.

**GRÁFICO 18 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1 - ESCOLHA MÚLTIPLA 4 DE 8**

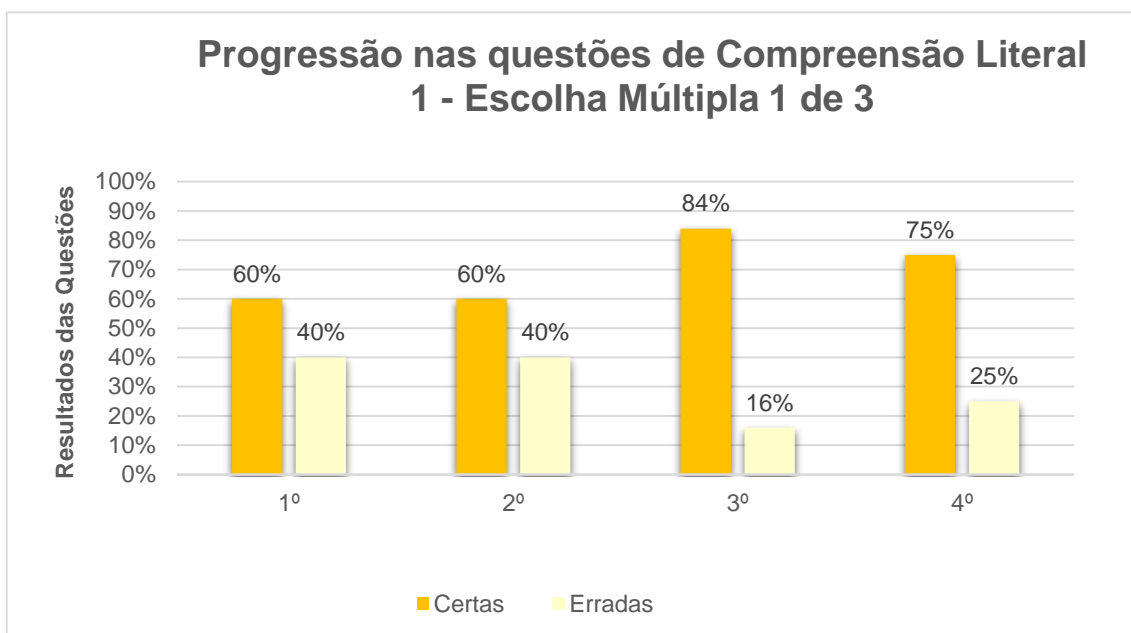


Nas questões de nível de compreensão Literal 1, o tipo de questão Escolha Múltipla 4 de 8 foi utilizada no terceiro teste de avaliação. Os alunos obtiveram 75% de respostas corretas e 25% incorretas. Das vinte questões, a amostra analisada, respondeu corretamente a quinze. Assim sendo, foi visível que os alunos tiveram sucesso em responder a questões deste tipo e que compreenderam quase na totalidade o texto e as questões.

As questões de tipo Escolha Múltipla 4 de 8 apenas se encontraram no teste de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?”.



**GRÁFICO 19 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1 - ESCOLHA MÚLTIPLA 1 DE 3**

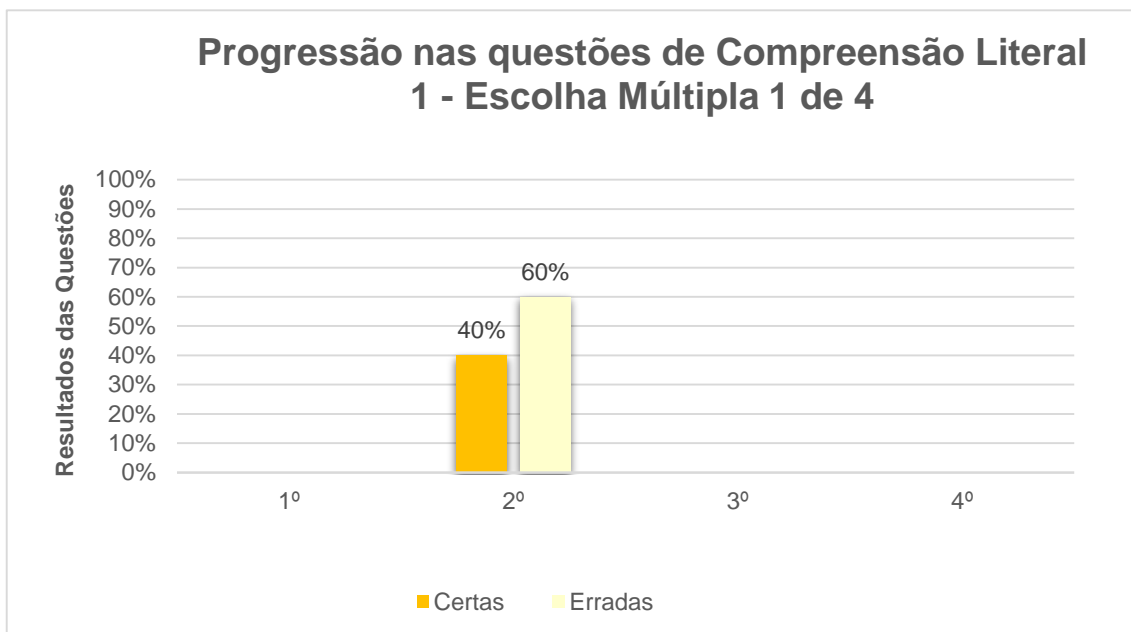


No nível de compreensão Literal 1 as questões com o tipo Escolha Múltipla 1 de 3 encontravam-se em todos os momentos de teste de avaliação. No teste de avaliação “O Sapos Apaixonado” obtiveram 60% de respostas corretas e 40% incorretas, no “Por Favor, Por Favor” 60% das respostas estavam corretas e 40% incorretas, em “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” existiam 84% de respostas certas e 16% erradas e em “A Gaivota Que Não Queria Ser” 75% das respostas estavam corretas e 25% erradas. Das cem questões deste tipo, os alunos analisados, responderam corretamente a setenta e cinco.

Nas questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 3 o melhor resultado encontrou-se na terceira intervenção “Onde Estão os Tolos deste Mundo?”. Através do gráfico foi possível observar que os alunos mantiveram sempre resultados positivos: na primeira e segunda intervenção a percentagem de respostas corretas manteve-se, na terceira intervenção deu-se uma subida significativa o que previa uma progressão na capacidade de respostas a este tipo de questão. Dissipando as expectativas na quarta intervenção os alunos diminuíram a percentagem de respostas corretas. Este acontecimento pode ser indicativo que este tipo de

questão foi incôndita para os alunos e que nem sempre obtêm os melhores resultados.

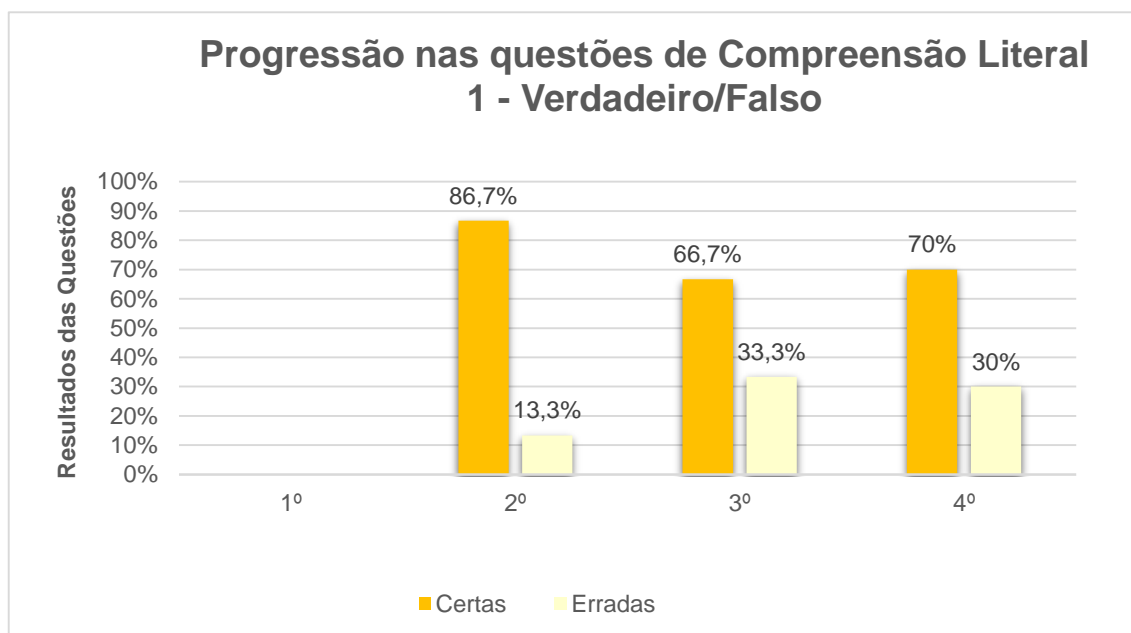
**GRÁFICO 20 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1 - ESCOLHA MÚLTIPLA 1 DE 4**



Nos testes de avaliação deste tipo de questão Escolha Múltipla 1 de 4 de nível de compreensão Literal 1 encontrava-se no teste de avaliação “Por Favor, Por Favor”. Os cinco alunos analisados obtiveram 40% de respostas corretas e 60% de respostas incorretas. Das dez questões deste tipo, responderam corretamente a quatro.

As questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 4 apenas se encontraram no teste de avaliação “Por Favor, Por Favor”. Neste tipo de questão os resultados foram negativos, os alunos neste tipo de questão não mostraram sucesso, pelo contrário, mostraram dificuldades em chegar às respostas corretas. Este facto foi expectável devido à quantidade de possibilidades de respostas que os alunos encontraram (escolheram uma em quatro), para os alunos responderem corretamente a todas as questões do texto seria necessário tê-lo compreendido integralmente.

**GRÁFICO 21 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1 - VERDADEIRO/FALSO**

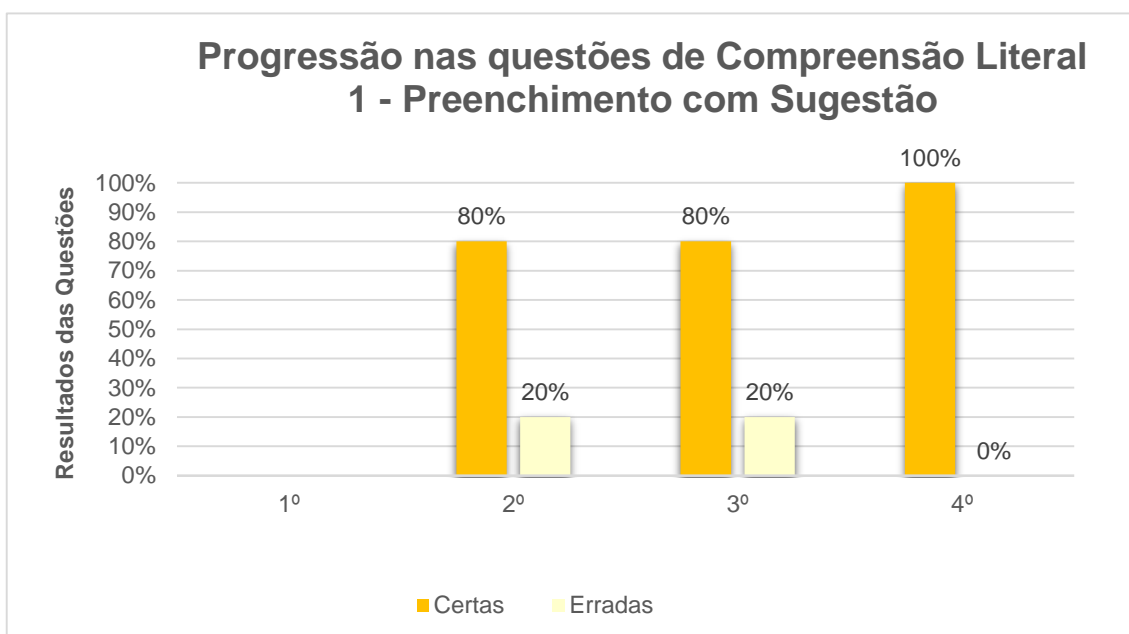


As questões de nível de compreensão Literal 1 de tipo Verdadeiro/Falso encontravam-se na segunda, terceira e quarta intervenção. No teste de avaliação “Por Favor, Por Favor” os alunos analisados obtiveram 86,7% de respostas corretas e 13,3% de respostas incorretas, no teste de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” alcançaram 66,7% de respostas certas e 33,3% de respostas erradas, por fim, em “A Gaivota que não Queria Ser” atingiram 70% de respostas corretas e 30% incorretas.

Em relação às questões de tipo Verdadeiro/Falso, os resultados mais positivos obtiveram-se na segunda intervenção “Por Favor, Por Favor”. Este tipo de questão tornou-se peculiar pelas oscilações de resultados ao longo do tempo. Estes valores podem revelar que os alunos apesar de conseguirem resultados positivos não conseguiram manter ou progredir através deste tipo de questão. Relativamente à progressão o tipo de questão Verdadeiro/Falso obteve resultados conturbados. A percentagem de respostas certas mais alta deu-se na segunda intervenção, na terceira intervenção a percentagem de respostas certas desceu 20%, aumentando cerca de 3% na quarta intervenção. Estes resultados

revelam que não existiu uma progressão, no entanto, a percentagem de respostas corretas foi sempre positiva.

**GRÁFICO 22 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1 - PREENCHIMENTO COM SUGESTÃO**

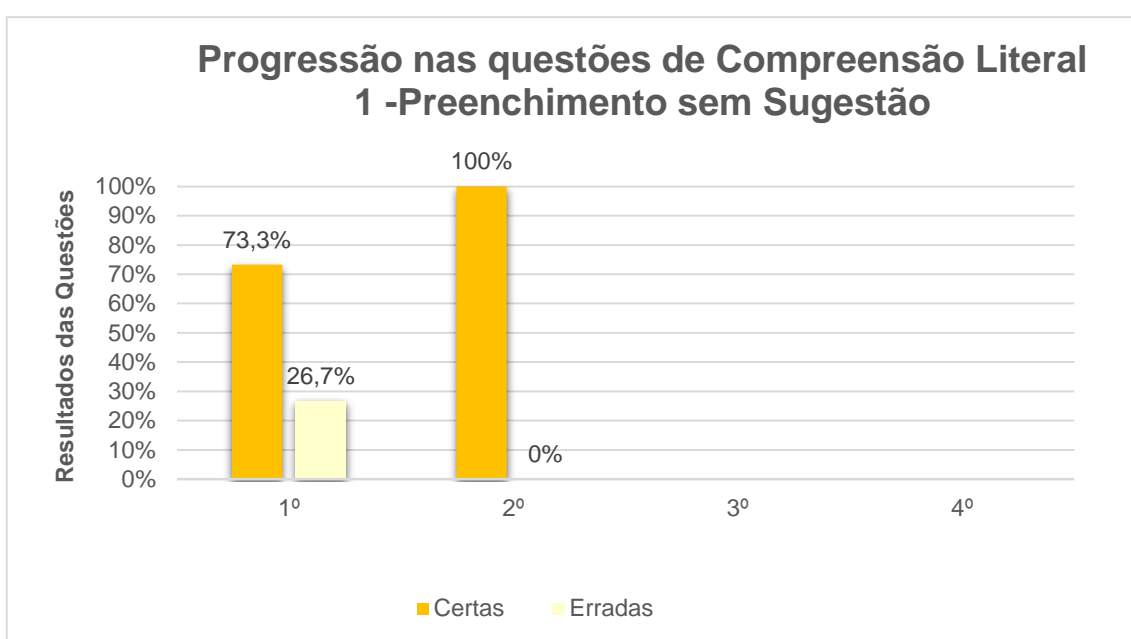


As questões de nível de compreensão Literal 1 de tipo Preenchimento com Sugestão encontravam-se nos testes de avaliação “Por Favor, Por Favor”, “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” e “A Gaivota que Não Queria Ser”. Na segunda e terceira intervenção, os cinco alunos analisados, atingiram 80% de respostas corretas e 20% incorretas, na quarta intervenção obtiveram 100% de respostas corretas. Das sessenta e cinco questões com este tipo, cinco e quatro respostas estavam corretas.

Nas questões de tipo Preenchimento com Sugestão, os alunos, acertaram em todas as respostas no teste de avaliação “A Gaivota que não Queria Ser”. Estes resultados foram animadores devido à progressão que existiu. Os alunos na segunda e terceira intervenção obtiveram resultados muito positivos e na última intervenção aconteceu uma subida significativa. Ao analisar este gráfico foi

possível aprestar que este tipo de questão pode ser facilitadora para que os alunos obtenham bons resultados. Relativamente à progressão nas questões de tipo Preenchimento com Sugestão todos os resultados foram bastante positivos e existiu uma progressão excelente, pois na segunda e terceira intervenção a percentagem de respostas corretas foi igual e na quarta intervenção deu-se o melhor resultado possível, sendo que, todas as respostas estavam corretas.

**GRÁFICO 23 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1 - PREENCHIMENTO SEM SUGESTÃO**

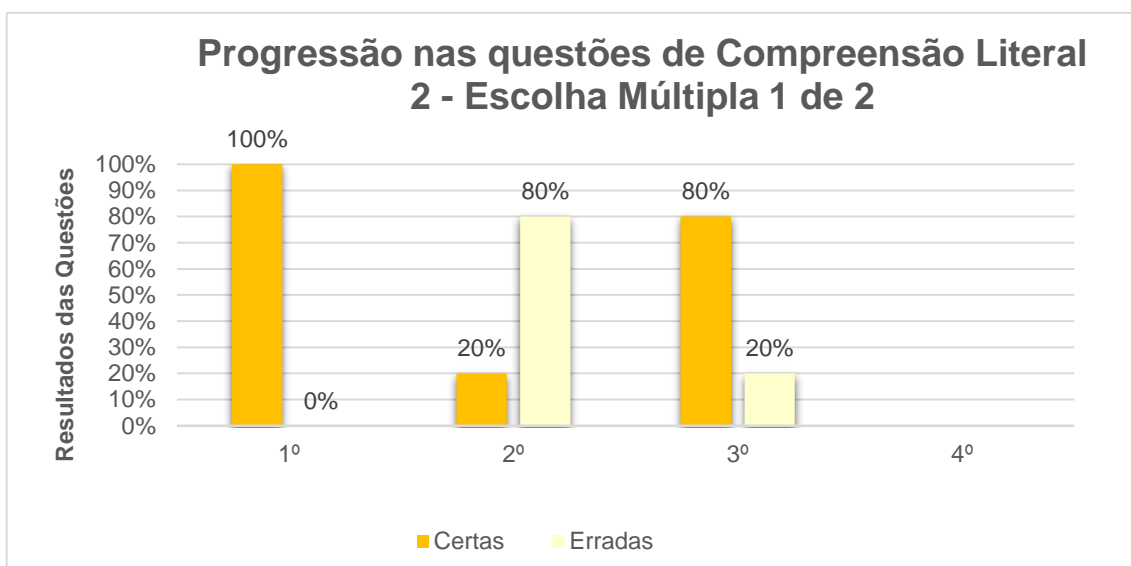


As questões de tipo Preenchimento sem Sugestão de nível de compreensão Literal 1 encontravam-se nos testes de avaliação “O Sapo Apaixonado” e “Por Favor, Por Favor”. Na primeira intervenção os cinco alunos analisados responderam corretamente a 73,3% das questões e incorretamente a 26,7%, na segunda intervenção acertaram a 100% das questões. Das vinte e cinco questões de Preenchimento sem Sugestão, vinte e uma estavam corretas.

Foi no teste de avaliação “Por Favor, Por Favor” que, os alunos obtiveram a maior percentagem de respostas certas em questões de tipo Preenchimento sem Sugestão. Neste tipo de questões existiu uma grande subida na percentagem de

respostas corretas da primeira para a segunda intervenção, mostrando assim progressão e sucesso de resposta neste tipo de questão.

**GRÁFICO 24 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 2 - ESCOLHA MÚLTIPLA 1 DE 2**

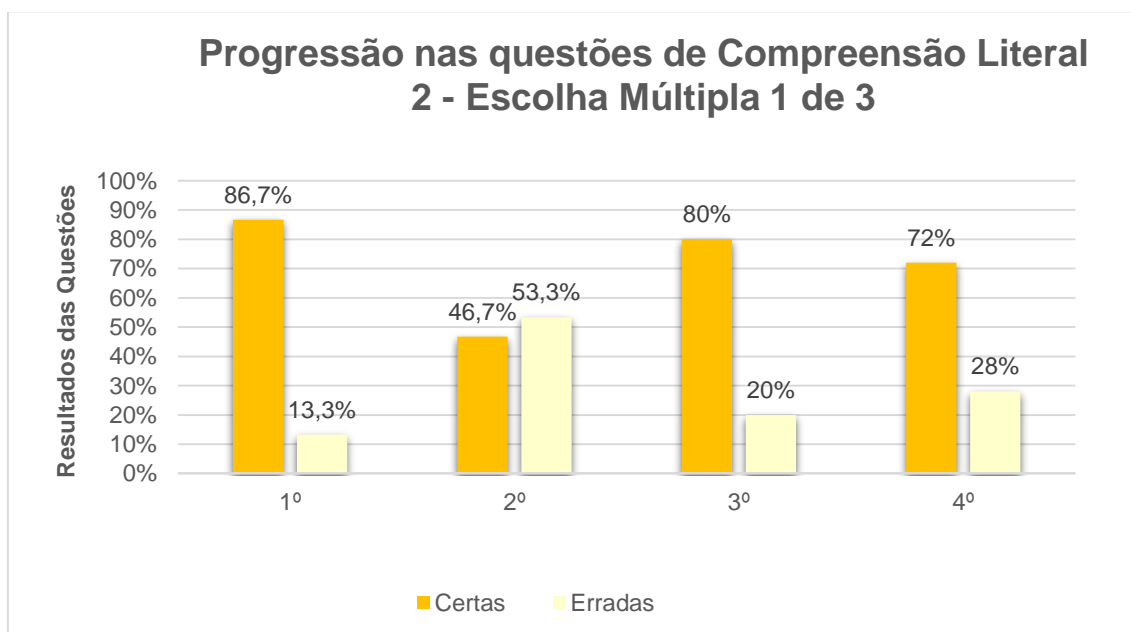


Relativamente ao nível de compreensão Literal 2 as questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 2 encontravam-se nos testes de avaliação “O Sapo Apaixonado”, “Por Favor, Por Favor” e “Onde Estão os Tolos deste Mundo?”. Na primeira intervenção os cinco estudantes analisados obtiveram 100% de respostas corretas, na segunda intervenção deu-se uma descida muito significativa obtendo 20% de respostas corretas e 80% de respostas incorretas, na terceira intervenção existiu uma grande subida tendo 80% de respostas certas e 20% de respostas erradas. Do total de trinta questões deste tipo os alunos responderam acertadamente a vinte e quatro.

Nas questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 2 a maior percentagem de respostas certas encontrou-se no teste de avaliação “O Sapo Apaixonado”. Devido à grande oscilação de resultados, pode-se inferir que este tipo de questões de tipo Literal 2 pode não ser a mais facilitadora para a obtenção de resultados positivos. Relativamente à progressão de resultados nas questões de compreensão Literal

2, a percentagem de respostas corretas de questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 2 foi muito irregular. No primeiro teste de avaliação os alunos responderam corretamente a todas as questões, sendo que, na segunda intervenção a percentagem de respostas corretas foi de 20%, por fim, na terceira intervenção deu-se uma grande subida relativamente à percentagem de respostas corretas. A partir desta situação pode-se inferir que os alunos não compreenderam o texto da segunda intervenção, no entanto, estes resultados podem ser indicativos que não existe uma plena facilidade em responder a questões deste tipo.

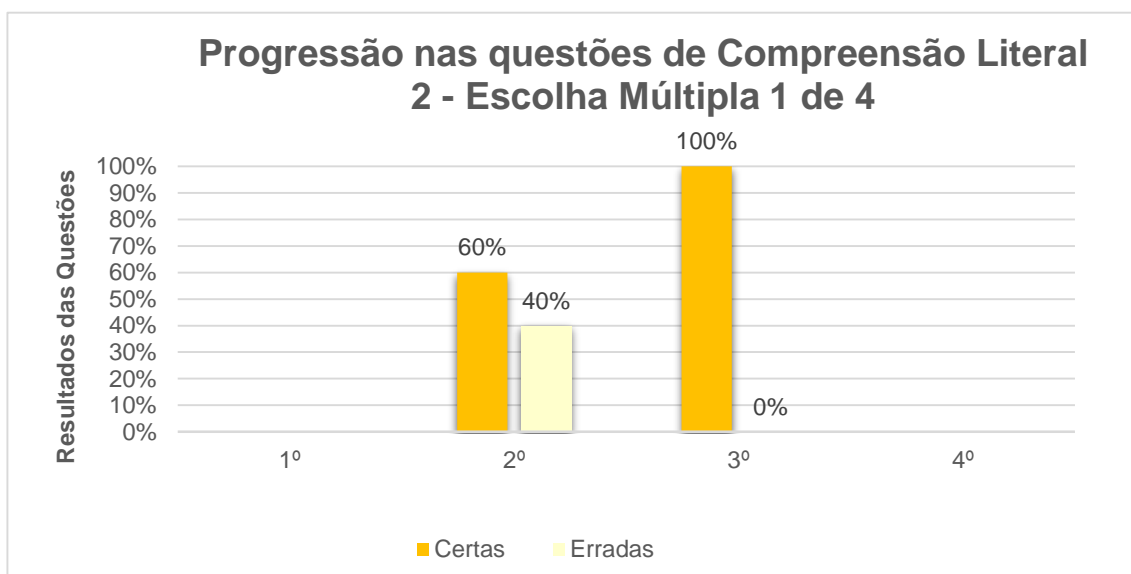
**GRÁFICO 25 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 2 - ESCOLHA MÚLTIPLA 1 DE 3**



O tipo de questão Escolha Múltipla 1 de 3 de compreensão Literal 2 existiram em todos os testes de avaliação. No primeiro teste de avaliação “O Sapo Apaixonado” os alunos responderam acertadamente a 86,7% das questões e erraram em 13,3%, no teste de avaliação “Por Favor, Por Favor” 46,7% das respostas estavam corretas e 53,3% estavam incorretas, em “Onde Estão os Tolos Deste Mundo?” os cinco alunos analisados obtiveram 80% de respostas corretas e 20% incorretas, no teste de avaliação “A Gaivota Que Não Queria Ser” obtiveram 72% de respostas certas e 28% de respostas erradas. Do total de setenta questões de nível de compreensão Literal 2 de tipo Escolha Múltipla 1

de 3 os cinco estudantes analisados responderam corretamente a cinquenta. Também o teste de avaliação “O Sapo Apaixonado” foi o que obteve um melhor resultado em questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 3. Através na análise do gráfico pode-se observar que neste tipo de questão os resultados são bastante diversos, sendo que, na segunda intervenção o número de respostas incorretas foi superior ao número de respostas corretas. Relativamente à progressão dos resultados nas questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 3 existiu uma grande disparidade de resultados entre testes de avaliação. A primeira intervenção foi a que obteve uma percentagem de respostas corretas mais alta, na segunda intervenção a percentagem de respostas certas foi abaixo dos 50%, na terceira intervenção deu-se uma subida bastante significativa e na quarta intervenção existiu novamente uma descida. Estes resultados podem indicar que existiu dificuldade em compreender o texto da segunda intervenção, no entanto, esta variação tão grande de resultados pode significar também que os alunos não possuíam muita facilidade em responder a questões deste tipo.

**GRÁFICO 26 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 2 - ESCOLHA MÚLTIPLA 1 DE 4**

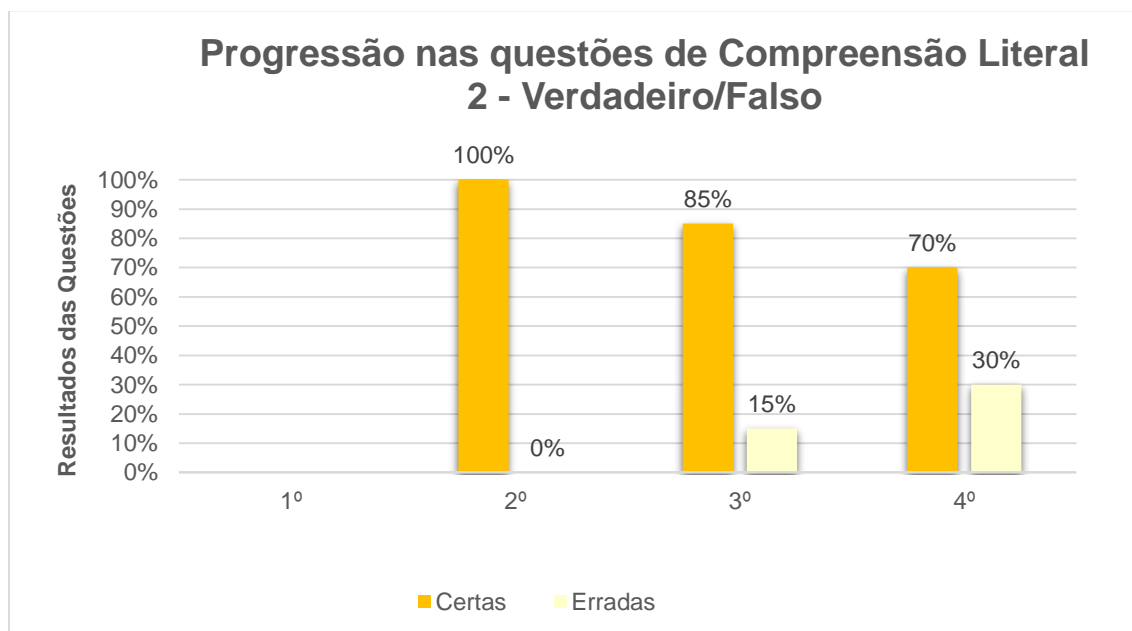




O tipo de questões Escolha Múltipla 1 de 4 de nível de compreensão Literal 2 encontravam-se nos testes de avaliação “Por Favor, Por Favor” e “Onde Estão os Tolos deste Mundo?”. Na segunda intervenção os cinco alunos analisados responderam acertadamente a 60% das questões e erraram em 40%, na terceira sessão os alunos responderam corretamente a 100% das questões. Do total de dez questões deste tipo nos dois testes de avaliação os estudantes responderam corretamente a oito.

O teste de avaliação que teve uma percentagem de respostas corretas maior foi “Onde Estão os Tolos deste Mundo?”. Este tipo de questão mostrou-se facilitadora para a obtenção de resultados positivos, pois existiu uma progressão muito significativa, deu-se uma progressão de 40% no resultado de respostas certas. Este fator pode revelar que os alunos tiveram sucesso em responder a questões deste tipo.

**GRÁFICO 27 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 2 - VERDADEIRO/FALSO**

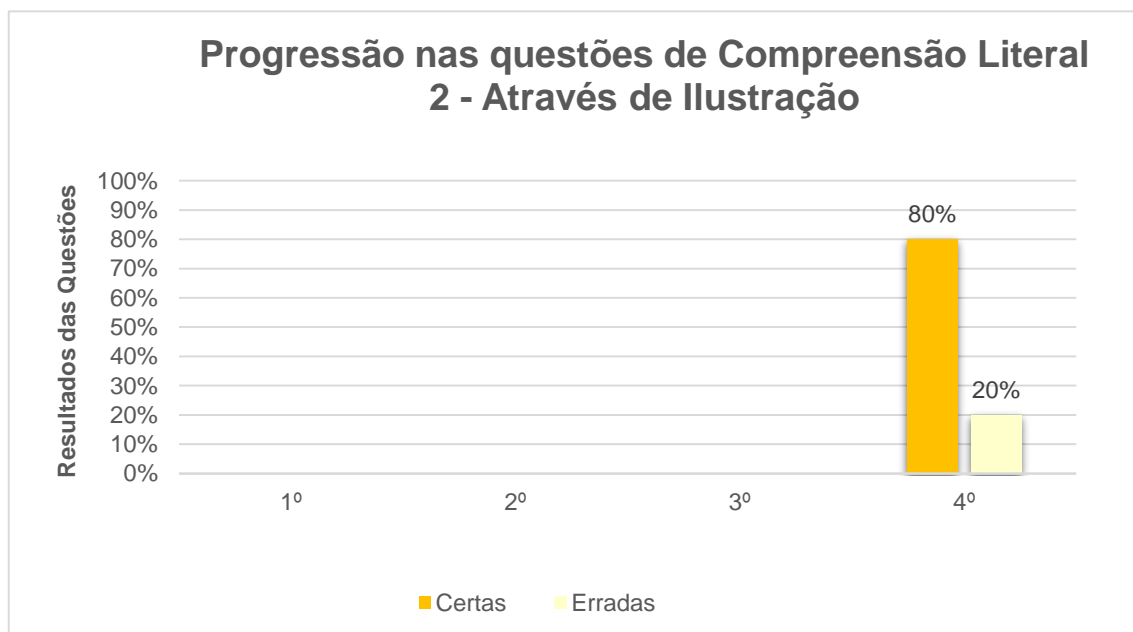


As questões de tipo Verdadeiro/Falso de nível de compreensão Literal 2 encontravam-se nos testes de avaliação “Por Favor, Por Favor”, “Onde Estão os

Tolos deste Mundo?” e “A Gaivota Que Não Queria Ser”. Na segunda intervenção os cinco alunos analisados obtiveram 100% de respostas corretas, na terceira intervenção deu-se uma descida nas respostas certas obtendo-se 85% de respostas corretas e 15% de respostas incorretas, na quarta intervenção voltou a existir um decréscimo de respostas corretas, sendo que, 70% das respostas estavam certas e 30% erradas. Do total de quarenta questões deste nível de compreensão Literal 2 os alunos analisados responderam corretamente a trinta e quatro.

O teste de avaliação com a maior percentagem de respostas corretas foi “Por Favor, Por Favor”. Neste tipo de questão a percentagem de respostas corretas foi sempre superior ao de respostas incorretas, no entanto, pode observar-se que ao longo do tempo os resultados positivos foram decrescendo, podendo inferir-se que este tipo de questão pode dificultar o bom resultado dos alunos e que a percentagem de respostas certas neste tipo de questão pode ter tendência para ir decendo.

**GRÁFICO 28 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 2 - ATRAVÉS DE ILUSTRAÇÃO**



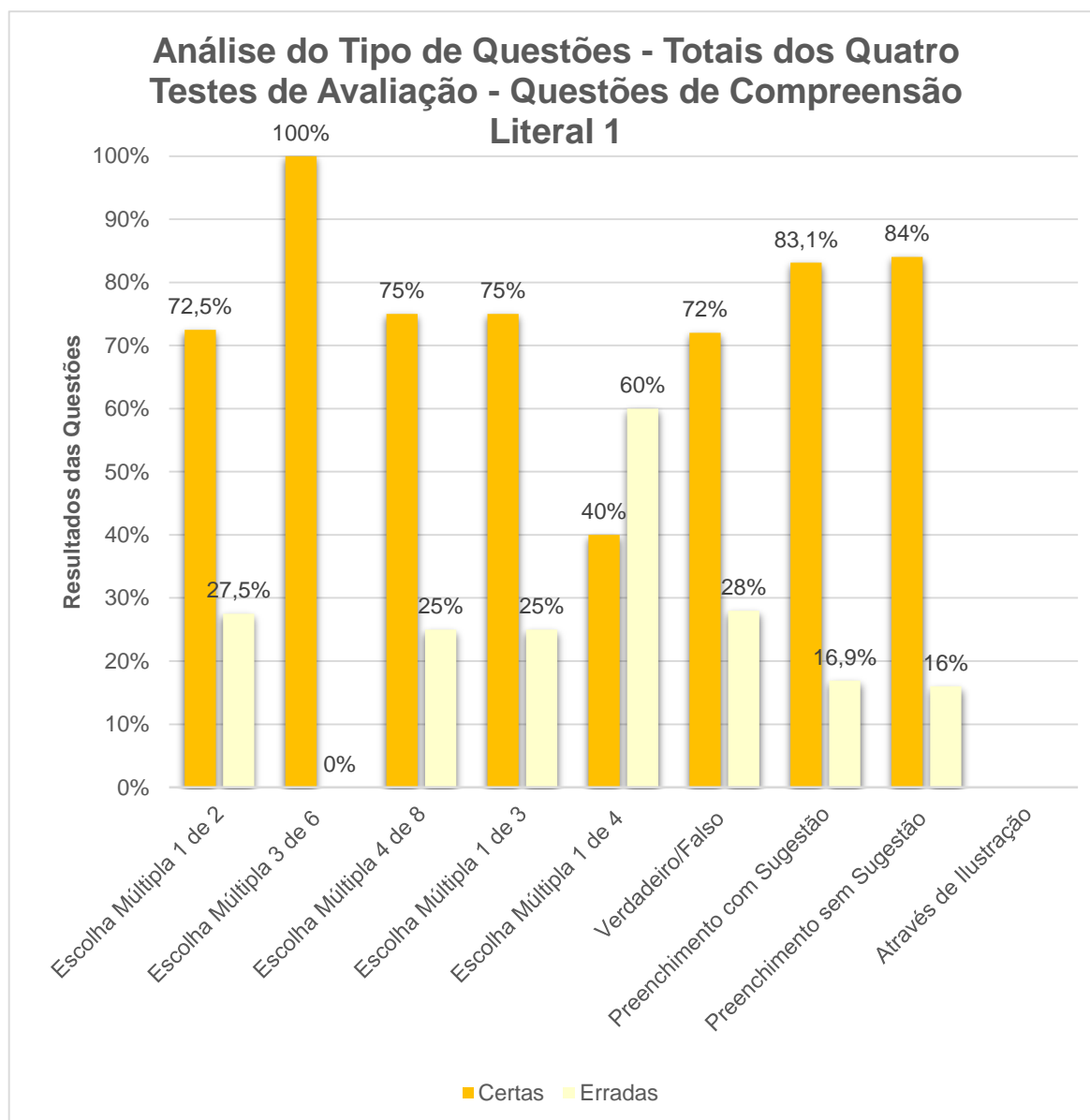
O tipo de questão Através de Ilustração de compreensão Literal 2 aconteceu apenas no momento de avaliação “A Gaivota Que Não Queria Ser”. Os cinco alunos analisados obtiveram 80% de respostas corretas e 20% de respostas incorretas. Das cinco questões deste tipo existiram quatro respostas certas.

Questões de tipo Através de Ilustração apenas existiu na última intervenção, “A Gaivota que não Queria Ser”. Este resultado muito positivo mostra que existiu sucesso em responder a questões deste tipo, tal como referido anteriormente, nesta questão foi necessário explicar aos alunos que o que seria valorizado era o que estava desenhado e não a forma como estava desenhado.

### **3.3.3. Análise diacrónica dos resultados totais dos testes de avaliação**

Nesta secção encontram-se dois gráficos que correspondem às percentagens de respostas corretas e incorretas em cada tipo de questão no total das quatro Fichas de Avaliação. O primeiro gráfico corresponde às questões de nível de compreensão Literal 1 e o segundo às questões de nível de compreensão Literal 2. É importante referir que nem em todos os tipos de questões existem em questões de níveis de compreensão Literal 1 e Literal 2, nem em todos os testes de avaliação. A chegada a estes resultados totais só foi possível devido às análises anteriores, ou seja, dependeram das análises sincrónicas e diacrónicas relativamente ao tipo de questões. Estes gráficos têm como objetivo dar a entender no resultado total dos quatro testes de avaliação qual o tipo de questão em que os alunos tiveram mais sucesso. Para além disto, também será possível identificar em cada um dos tipos de questão se os alunos analisados obtiveram melhores resultados nas questões de nível de compreensão Literal 1 ou Literal 2.

**GRÁFICO 29 ANÁLISE DO TIPO DE QUESTÕES - TOTAIS DOS QUATRO TESTES DE AVALIAÇÃO - QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1**

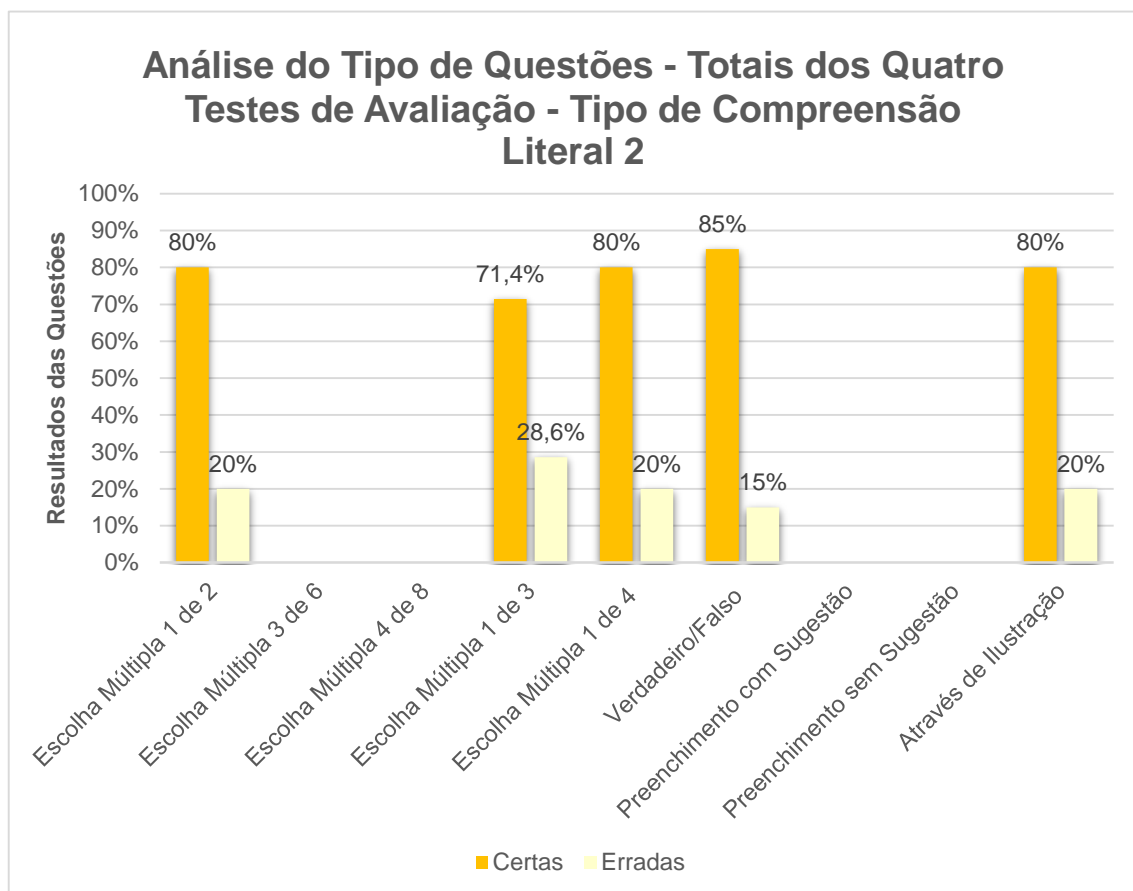


Este gráfico é relativo às questões de nível de compreensão Literal 1. No tipo de questão Escolha Múltipla 1 de 2 os cinco alunos analisados obtiveram 72,5% de respostas certas e 27,5% de respostas erradas. Do total de quarenta questões deste tipo vinte e nove estavam corretas. Nas questões de tipo Escolha Múltipla 3 de 6 os alunos responderam corretamente a 100% das questões. Das quinze questões deste tipo todas estavam corretas. Nas questões Escolha Múltipla 4 de 8 a amostra dos cinco alunos analisados responderam corretamente a 75% das

questões e incorretamente a 25%. Em vinte questões deste tipo os alunos responderam corretamente a quinze. Nas questões de Escolha Múltipla 1 de 3 os cinco alunos analisados acertaram em 75% das questões e erraram em 25%. Nas cem questões deste tipo setenta e cinco estavam corretas. Nas questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 4 40% das respostas estavam corretas e 60% incorretas. Do total de dez questões deste tipo os cinco alunos analisados responderam corretamente a quatro. Nas questões Verdadeiro/Falso os alunos analisados responderam acertadamente a 72% das questões e de forma errada a 28%. Em setenta e cinco questões deste tipo, cinquenta e quatro estavam corretas. Nas questões de tipo Preenchimento com Sugestão 83,1% estavam certas e 19,9% estavam erradas. Em sessenta e cinco questões deste tipo, cinquenta e quatro estavam corretas. Nas questões de tipo Preenchimento sem Sugestão os alunos analisados acertaram em 84% e erraram em 16%. Do total de vinte e cinco questões deste tipo, vinte e uma estavam corretas. Não existiu nenhuma questão de tipo Através de Ilustração de nível de compreensão Literal 1.

Através da análise do gráfico pode-se observar que as questões de nível de compreensão Literal 1 em que os cinco alunos analisados mostraram uma maior capacidade em responder corretamente eram de tipo Escolha Múltipla 3 de 6, ou seja, este é o tipo de questão em que os alunos apresentaram uma maior capacidade em responder corretamente. Seguem-se as questões de tipo Preenchimento sem Sugestão e Preenchimento com Sugestão. Seguidamente e com a mesma percentagem de respostas corretas, as questões de tipo Escolha Múltipla 4 de 8 e Escolha Múltipla 1 de 3. De seguida encontram-se as questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 2. Seguidamente, o melhor resultado obtido tem questões de tipo Verdadeiro/Falso. Por último, o único tipo de questão em que a percentagem de respostas incorretas é superior à de respostas corretas é de Escolha Múltipla 1 de 4.

**GRÁFICO 30 ANÁLISE DO TIPO DE QUESTÕES - TOTAIS DOS QUATRO TESTES DE AVALIAÇÃO - TIPO DE COMPREENSÃO LITERAL 2**



O gráfico observado refere-se a questões de nível de compreensão Literal 2. Como se pode observar as questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 2 tiveram 80% de respostas certas e 20% de respostas erradas. Das trinta questões com este tipo os cinco alunos analisados responderam corretamente a vinte e quatro. Nas questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 3 os alunos analisados obtiveram 71,4% de respostas corretas e 28,6% de respostas incorretas. Das setenta questões deste tipo, cinquenta foram respondidas corretamente. Nas questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 4 os alunos analisados responderam corretamente a 80% das questões, errando em 20%. Das dez questões deste tipo os alunos responderam a oito corretamente. Nas questões de tipo Verdadeiro/Falso os cinco alunos responderam corretamente a 85% e incorretamente a 15%. Das quarenta questões deste tipo responderam corretamente a trinta e quatro. Nas questões de tipo Através de Ilustração 80% estavam corretas e 20% incorretas.

Das cinco questões deste tipo quatro estavam certas. Os tipos de questão Escolha Múltipla 3 de 6, Escolha Múltipla 4 de 8, Preenchimento com Sugestão e Preenchimento sem Sugestão não foram realizados na compreensão Literal 2.

Relativamente ao resultado total dos quatro testes de avaliação relativamente ao tipo, nas questões de nível de compreensão Literal 2, a maior percentagem de respostas corretas encontra-se nas questões de tipo Verdadeiro/Falso, o que mostra que é neste tipo de questão que os alunos revelam maior capacidade em responder acertadamente. Seguidamente e ao mesmo nível encontram-se três tipos de questão: Escolha Múltipla 1 de 2, Escolha Múltipla 1 de 4 e Através de Ilustração. O tipo de questão em que os alunos apresentam mais dificuldade em responder corretamente é a Escolha Múltipla 1 de 3.

Comparando a percentagem de respostas corretas em questões de compreensão Literal 1 e Literal 2, no tipo Escolha Múltipla 1 de 2, a maior percentagem de respostas certas encontrou-se em Literal 2. Nas questões com o tipo Escolha Múltipla 1 de 3, a maior percentagem de respostas corretas deu-se em questões de nível de compreensão Literal 1. Em questões Escolha Múltipla 1 de 4, a maior percentagem de respostas corretas encontrou-se em questões de compreensão Literal 2. Por fim, nas questões de tipo Verdadeiro/Falso, também foi em Literal 2 que se encontrou a maioria das respostas certas.

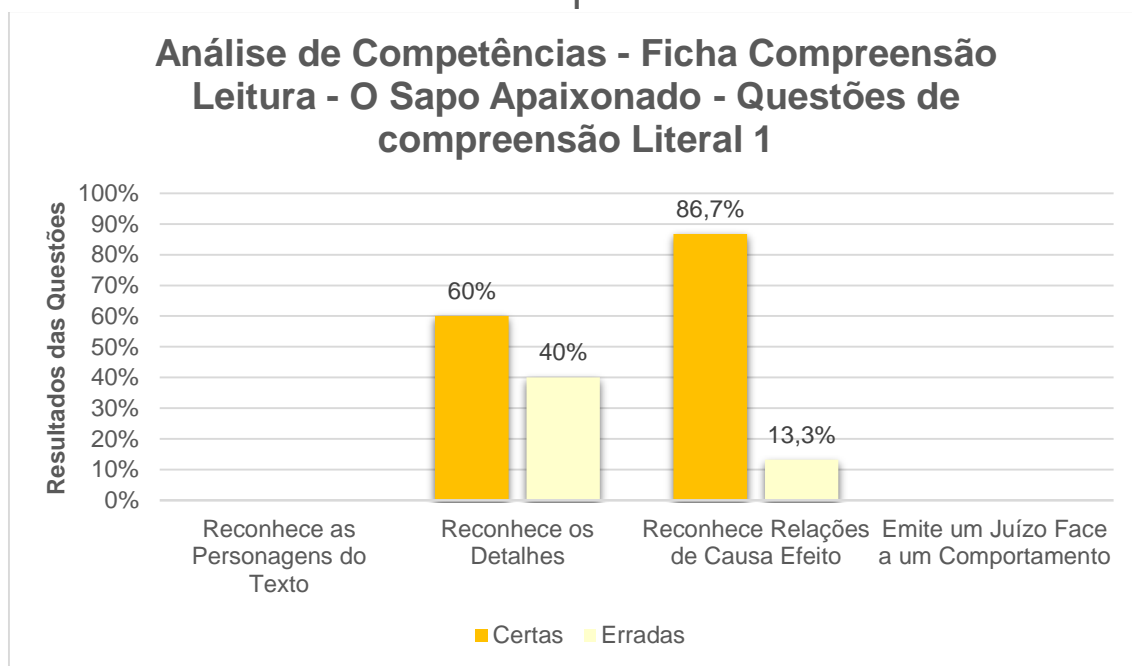
### **3.4. Análise das Competências Avaliadas pelas Questões**

#### **3.4.1. Análise sincrónica**

De seguida procede-se à análise sincrónica dos resultados relativamente às competências avaliadas pelas questões. A cada gráfico corresponde um teste de avaliação que contém a percentagem de respostas certas e erradas em cada uma das quatro competências. Relativamente às competências avaliadas pelas questões consideradas necessárias para que exista compreensão do texto foram

consideradas quatro: Reconhece as Personagens do Texto, Reconhece os Detalhes, Reconhece Relações de Causa Efeito e Emite um Juízo Face a um Comportamento. Cada teste de avaliação divide-se em dois gráficos, o primeiro com questões com nível de compreensão Literal 1 e o segundo com questões com nível de compreensão Literal 2. É importante referir que nem todos os testes de avaliação possuem questões que permitam analisar as quatro competências. Esta análise tem como objetivo compreender em cada teste de avaliação qual a competência avaliada pelas questões os alunos obtiveram resultados mais positivos.

**GRÁFICO 31 ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS AVALIADAS PELAS QUESTÕES - FICHA COMPREENSÃO LEITURA - O SAPO APAIXONADO - QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1**



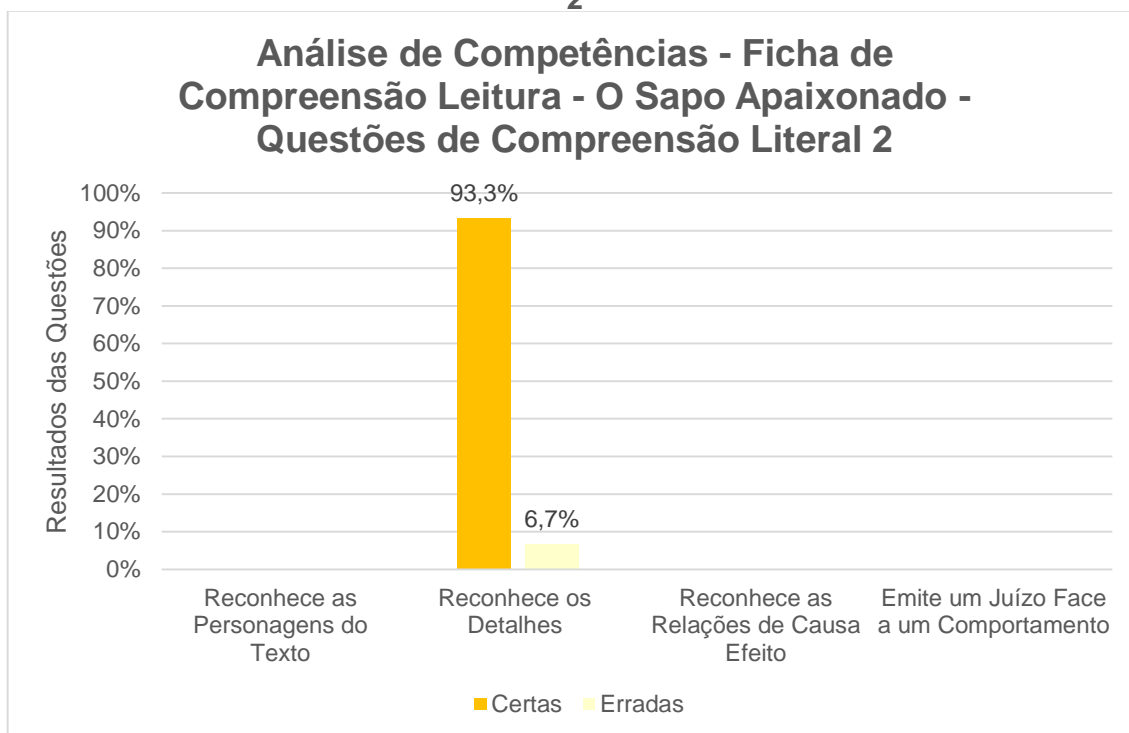
No Teste de Avaliação “O Sapo Apaixonado” nas questões de compreensão Literal 1 com a competência Reconhece os Detalhes os cinco estudantes analisados responderam corretamente a 60% e erraram em 40%, das vinte questões que permitiam avaliar esta competência os alunos acertaram e doze. Na competência Reconhece Relações de Causa Efeito os alunos responderam a 86,7% corretamente e erraram em 13,3%. Das trinta questões que permitiam



analisar esta competência os alunos responderam corretamente a vinte e seis. Através do gráfico pode-se observar que os alunos neste teste de avaliação tiveram uma maior capacidade em Reconhecer as Relações de Causa Efeito. As competências Reconhece as Personagens do Texto e Emite um Juízo Face a um Comportamento não foram avaliadas neste teste de avaliação.

Nas questões de nível de compreensão Literal 1, a competência que os alunos melhor conseguiram identificar foi Reconhece Relações de Causa Efeito.

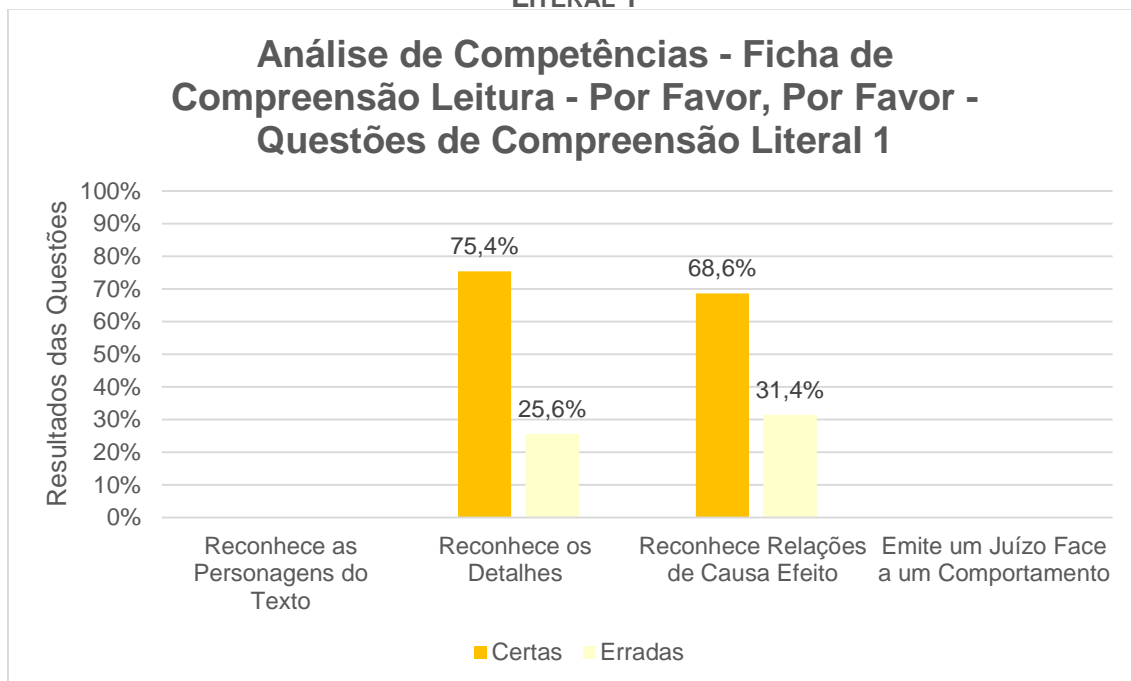
**GRÁFICO 32 ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS AVALIADAS PELAS QUESTÕES- FICHA DE COMPREENSÃO LEITURA - O SAPO APAIXONADO - QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 2**



No teste de avaliação “O Sapo Apaixonado” nas questões de nível de compreensão Literal 2 os alunos atingiram 93,3% de respostas corretas e 6,7% de respostas incorretas na competência Reconhece os Detalhes. Das trinta questões desta competência os alunos responderam corretamente a vinte e oito. As competências Reconhece as Personagens do Texto, Reconhece as Relações de Causa Efeito e Emite um Juízo Face a um Comportamento não foram avaliadas neste teste de avaliação.

Nas questões de nível de compreensão Literal 2 a única competência avaliada foi Reconhece os Detalhes.

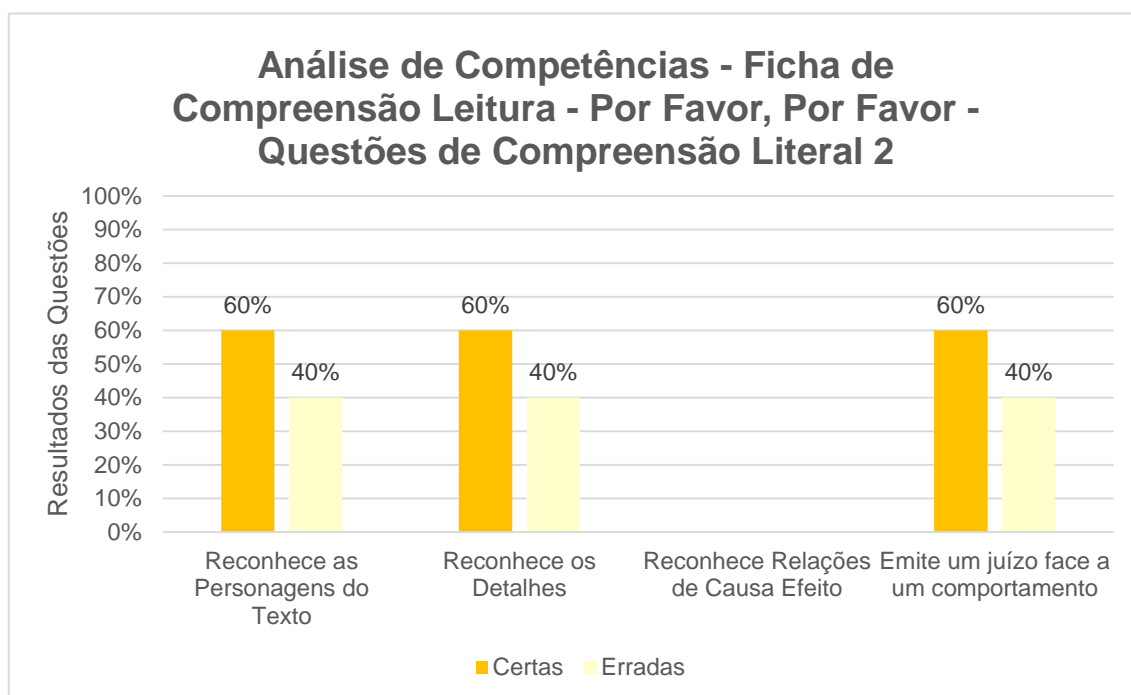
**GRÁFICO 33 ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS AVALIADAS PELAS QUESTÕES- FICHA DE COMPREENSÃO LEITURA - POR FAVOR, POR FAVOR - QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1**



No teste de avaliação “Por Favor, Por Favor” às questões de nível de compreensão Literal 1 os cinco alunos analisados responderam corretamente a 75,4% e incorretamente a 25,6% na competência Reconhece os Detalhes. Das sessenta e cinco questões desta competência os alunos acertaram em quarenta e nove. Na competência Reconhece Relações de Causa Efeito os cinco alunos analisados tiveram 68,6% de respostas certas e 31,4% de respostas erradas. Das trinta e cinco questões desta competência os alunos acertaram em vinte e quatro. As competências Reconhece as Personagens do Texto e Emite um Juízo Face a um Comportamento não foram avaliadas neste teste de avaliação.

Nas questões de compreensão Literal 1, os alunos obtiveram melhores resultados na competência Reconhece os Detalhes.

**GRÁFICO 34 ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS AVALIADAS PELAS QUESTÕES - FICHA DE COMPREENSÃO LEITURA - POR FAVOR, POR FAVOR - QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 2**

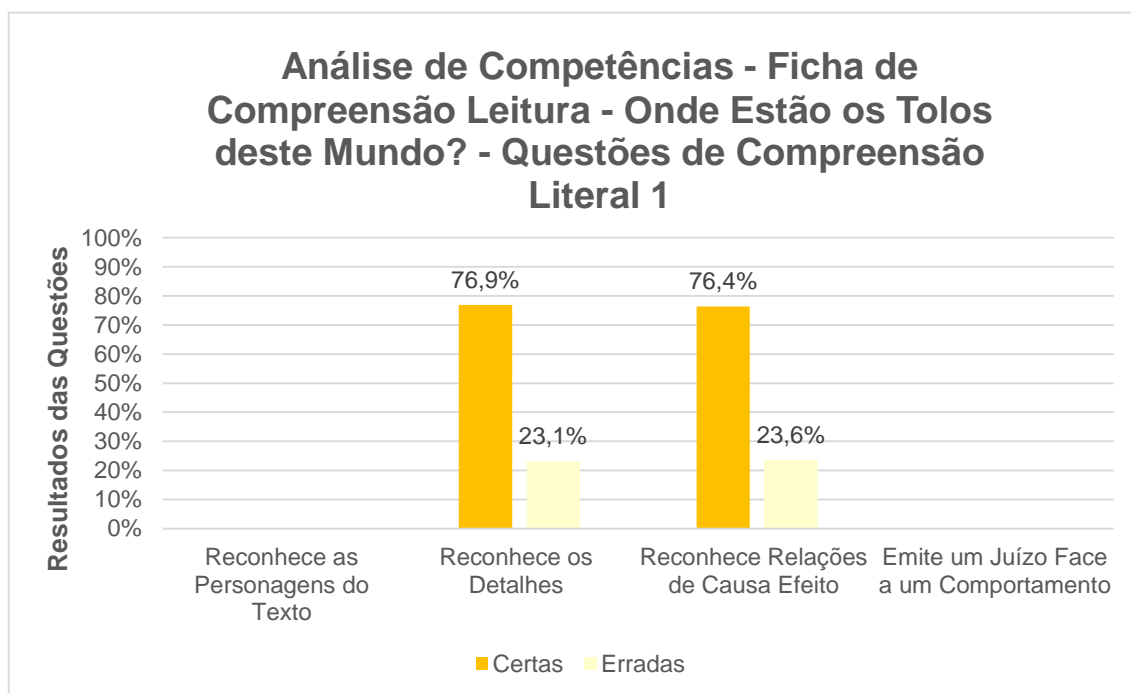


No teste de avaliação “Por Favor, Por Favor” nas questões de nível de compreensão Literal 2, os cinco alunos analisados atingiram um nível de sucesso de 60% e um insucesso de 40% na competência Reconhece as Personagens do Texto. Das cinco questões que permitiam analisar esta competência os alunos responderam corretamente a três. Na competência Reconhece os Detalhes os alunos obtiveram 60% de respostas corretas e 40% de respostas incorretas. Das vinte e cinco questões desta competência responderam acertadamente a quinze. Na competência Emite um Juízo Face a um Comportamento os cinco alunos analisados responderam corretamente a 60% das questões e incorretamente a 40%. Das cinco questões que permitiam analisar esta competência três estavam corretas. A competência Reconhece Relações de Causa Efeito não foi avaliada neste teste de avaliação.

Nas questões de nível de compreensão Literal 2, os resultados foram equivalentes e positivos em todas as competências: Reconhece Personagens do Texto, Reconhece Detalhes e Emite um Juízo Face a um Comportamento. O

facto de os resultados encontrarem-se todos ao mesmo nível, pode revelar que os alunos tiveram o mesmo grau de capacidade em responder às três competências avaliadas pelas questões analisadas.

**GRÁFICO 35 ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS AVALIADAS PELAS QUESTÕES- FICHA DE COMPREENSÃO LEITURA - ONDE ESTÃO OS TOLOS DESTE MUNDO? - QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1**

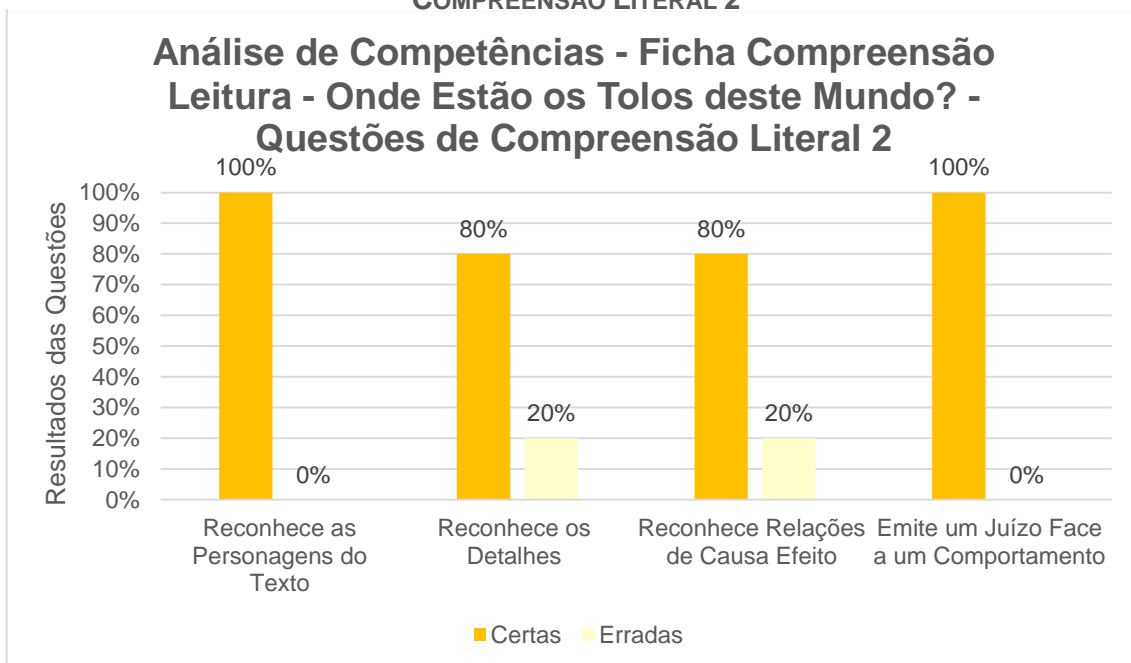


No teste de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” nas questões de nível de compreensão Literal 1, competência Reconhece os Detalhes, os cinco alunos analisados responderam corretamente a 76,9% e incorretamente a 23,1%. Das sessenta e cinco questões que permitiam analisar esta competência os alunos responderam corretamente a cinquenta. Na competência Reconhece Relações de Causa Efeito os alunos acertaram em 76,4% das questões e erraram em 23,1%. Das cinquenta e cinco questões desta competência os alunos responderam corretamente a quarenta e duas.

Os alunos analisados tiveram uma maior percentagem de respostas corretas na competência Reconhece os Detalhes e muito perto deste, com apenas menos 0,5% de respostas certas, a competência Reconhece Relações de Causa Efeito.

Os resultados destas duas competências foram muito próximas, por isso, pode-se inferir que os alunos tiveram a mesma capacidade para responder a questões deste tipo. As competências Reconhece as Personagens do Texto e Emite um Juízo Face a um Comportamento não foram avaliadas neste teste de avaliação.

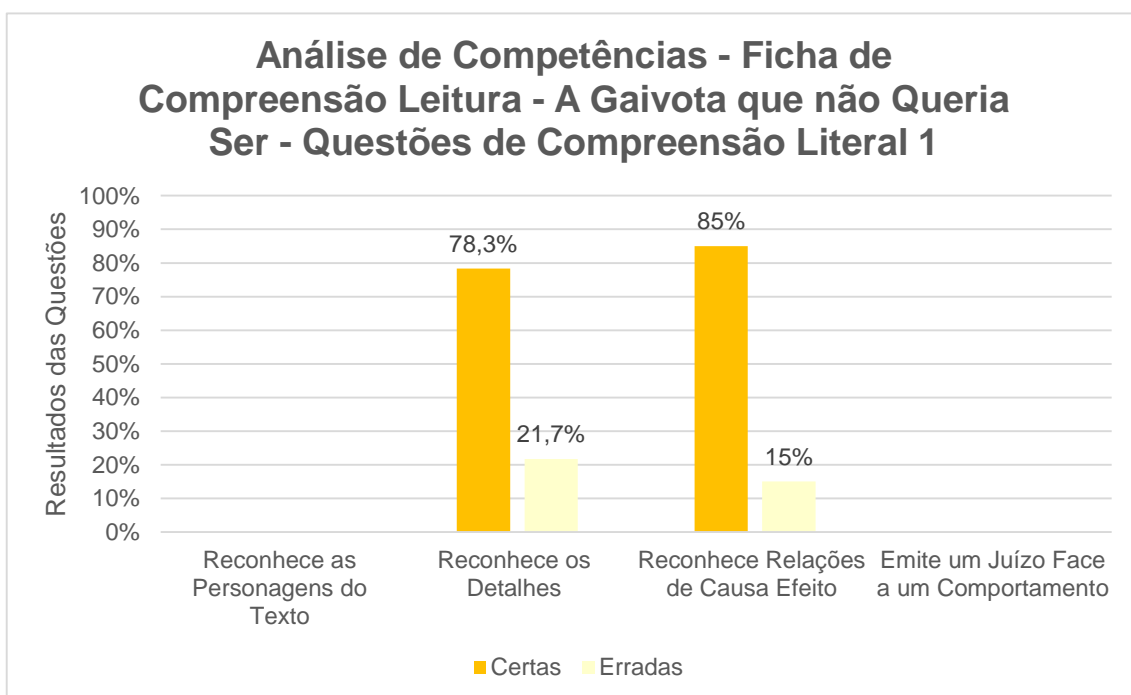
**GRÁFICO 36 ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS AVALIADAS PELAS QUESTÕES - FICHA COMPREENSÃO LEITURA - ONDE ESTÃO OS TOLOS DESTE MUNDO? - QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 2**



No teste de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” nas questões de compreensão Literal 2 os cinco alunos analisados responderam corretamente a todas as cinco questões com a competência Reconhece as Personagens do Texto, ou seja, a 100% das questões. Na competência Reconhece os Detalhes os alunos atingiram 80% de respostas certas e 20% de respostas erradas, trinta questões acertaram em vinte e quatro. Na competência Reconhece Relações de Causa Efeito os alunos analisados tiveram 80% certas e 20% erradas, em dez questões acertaram em oito. Por último, na competência Emite um Juízo Face a um Comportamento, os alunos acertaram em 100% destas questões, ou seja, a todas as cinco.

Nas questões de nível de compreensão Literal 2, existiram duas competências com todas as respostas certas, estas foram Reconhece as Personagens do Texto e Emite um Juízo Face a um Comportamento. Nas outras duas competências avaliadas pelas questões e com a mesma percentagem os alunos mostraram mais dificuldade, mas atingiram resultados bastante positivos.

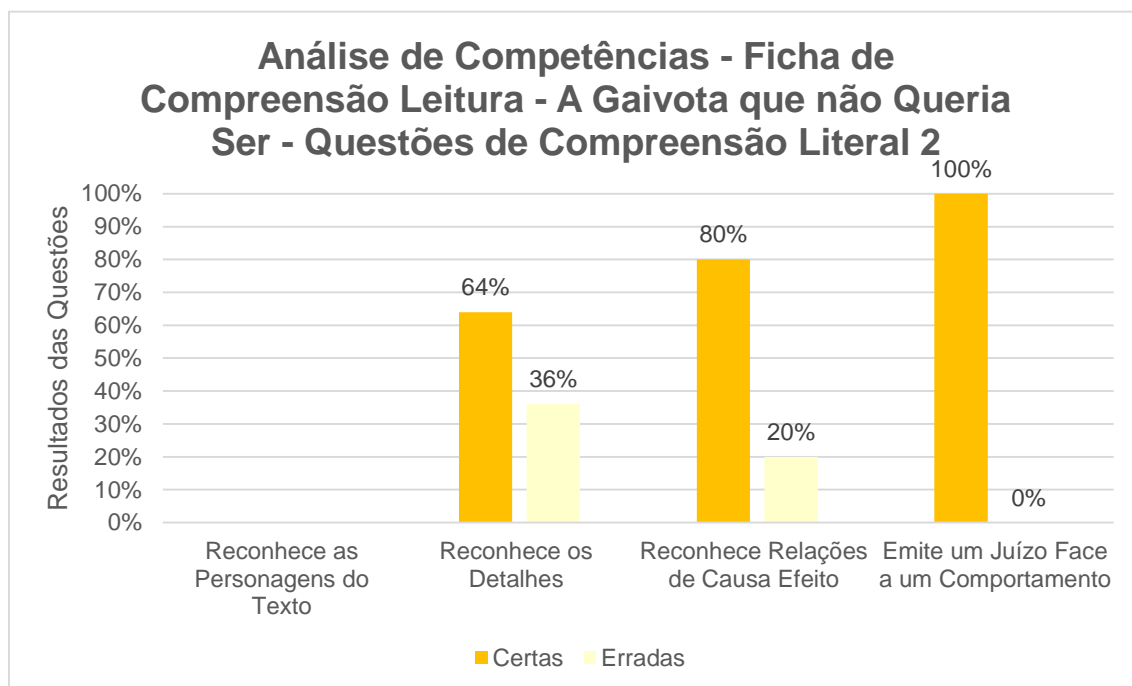
**GRÁFICO 37 ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS AVALIADAS PELAS QUESTÕES- FICHA DE COMPREENSÃO LEITURA - A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER - QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1**



No teste de avaliação “A Gaivota que não Queria Ser” nas questões de nível de compreensão Literal 1 a competência Reconhece os Detalhes teve 78,3% de respostas certas e 21,7% de respostas erradas. Das sessenta questões relativas a esta competência os cinco alunos analisados responderam corretamente a quarenta e sete. Relativamente à competência Reconhece Relações de Causa Efeito os alunos acertaram em 85% das questões e erraram em 15%. Das vinte questões relativas a esta competência os alunos responderam corretamente a dezassete.

A competência com mais respostas corretas foi Reconhece Relações de Causa Efeito.

**GRÁFICO 38 ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS AVALIADAS PELAS QUESTÕES - FICHA DE COMPREENSÃO LEITURA - A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER - QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 2**



No teste de avaliação “A Gaivota que não Queria Ser” nas questões de nível de compreensão Literal 2 os cinco alunos analisados responderam corretamente a 64% das questões e incorretamente a 36% da competência Reconhece os Detalhes. Das vinte e cinco questões que permitiam avaliar esta competência os alunos responderam corretamente a dezasseis. Na competência Reconhece Relações de Causa Efeito os alunos analisados responderam corretamente a 80% e incorretamente a 20%. Das dez questões relativas a esta competência os alunos responderam acertadamente a oito. Na competência Emite um Juízo Face a um Comportamento os alunos analisados responderam corretamente a todas as cinco questões, ou seja, adquiriram 100% de respostas certas. A competência Reconhece as Personagens do Texto não foi avaliada neste teste de avaliação.

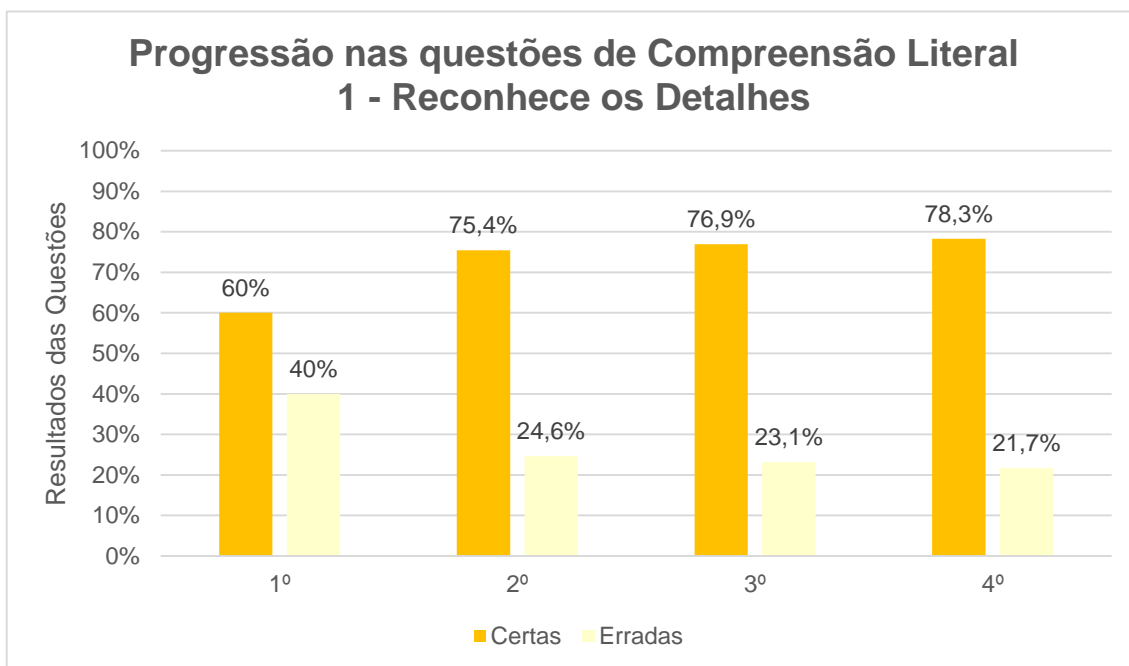
Nas questões de nível de compreensão Literal 2, os alunos revelaram mais capacidade na competência Emitir um Juízo Face a um Comportamento, tendo respondido corretamente a todas as questões. Através do gráfico pode observar-se que a competência mais desenvolvida nos alunos consistia em emitir um juízo face a um comportamento, segue-se a capacidade em reconhecer relações de causa efeito e por último, reconhecer os detalhes.

### **3.4.2. Análise diacrónica**

Segue-se a análise diacrónica relativamente às Competências das Questões. A cada gráfico corresponde a análise de uma das competências a partir dos resultados totais, das questões dessa mesma competência, em cada um dos testes de avaliação. Os primeiros gráficos dizem respeito às competências que foram analisadas nas questões de nível de compreensão Literal 1 e os gráficos seguintes referem-se às competências que foram analisadas nas questões de nível de compreensão Literal 2. É importante referir que em alguns testes de avaliação não foram analisadas todas as competências, devido à inexistência de questões direccionadas para esse efeito. Esta análise tem como objetivo compreender em que teste de avaliação os alunos tiveram maior sucesso em responder corretamente a questões de determinada competência. Para além disto, há que verificar se existiu progressão ou regressão, na competência analisada, de um teste de avaliação para o seguinte.



**GRÁFICO 39 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1 - RECONHECE OS DETALHES**

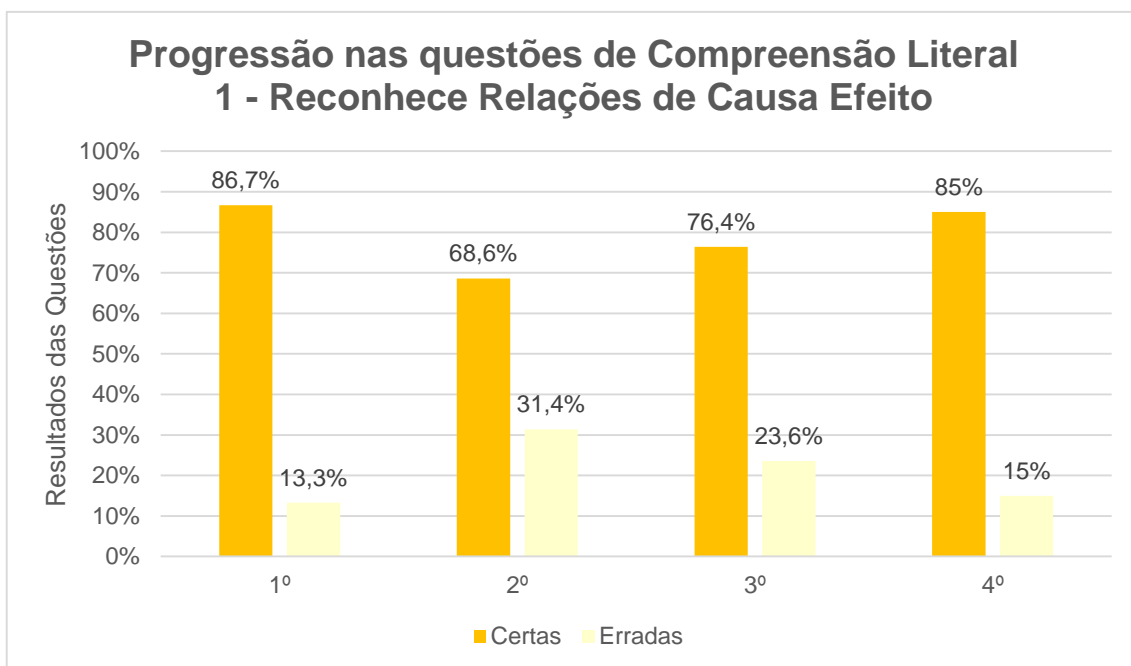


A competência Reconhece os Detalhes de nível de compreensão Literal 1 no teste de avaliação “O Sapo Apaixonado” obteve 60% de respostas corretas e 40% de respostas incorretas. Das vinte questões que permitiam avaliar esta competência, os cinco alunos analisados, responderam corretamente a doze. No teste de avaliação “Por Favor, Por Favor” os cinco alunos analisados responderam a 75,4% de respostas certas e 24,6% de respostas erradas. Das sessenta e cinco questões relativas a esta competência os alunos responderam corretamente a quarenta e nove. No teste de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” existiram 76,9% de respostas certas e 23,1% de respostas erradas. Das sessenta e cinco questões desta competência, os cinco alunos, responderam corretamente a cinquenta. No teste de avaliação “A Gaivota que não Queria Ser” os alunos tiveram 78,3% de respostas certas e 21,7% de respostas erradas. Das sessenta questões que permitiam avaliar esta competência responderam corretamente a quarenta e sete.

A competência Reconhece os Detalhes teve uma percentagem maior no teste de avaliação “A Gaivota que não Queria Ser”. Pode-se verificar que na

competência Reconhece os Detalhes de nível de compreensão Literal 1 existiu uma progressão ao longo do tempo, pois a percentagem de respostas corretas foi aumentando de testes de avaliação para teste de avaliação.

**GRÁFICO 40 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 1 - RECONHECE RELAÇÕES DE CAUSA EFEITO**

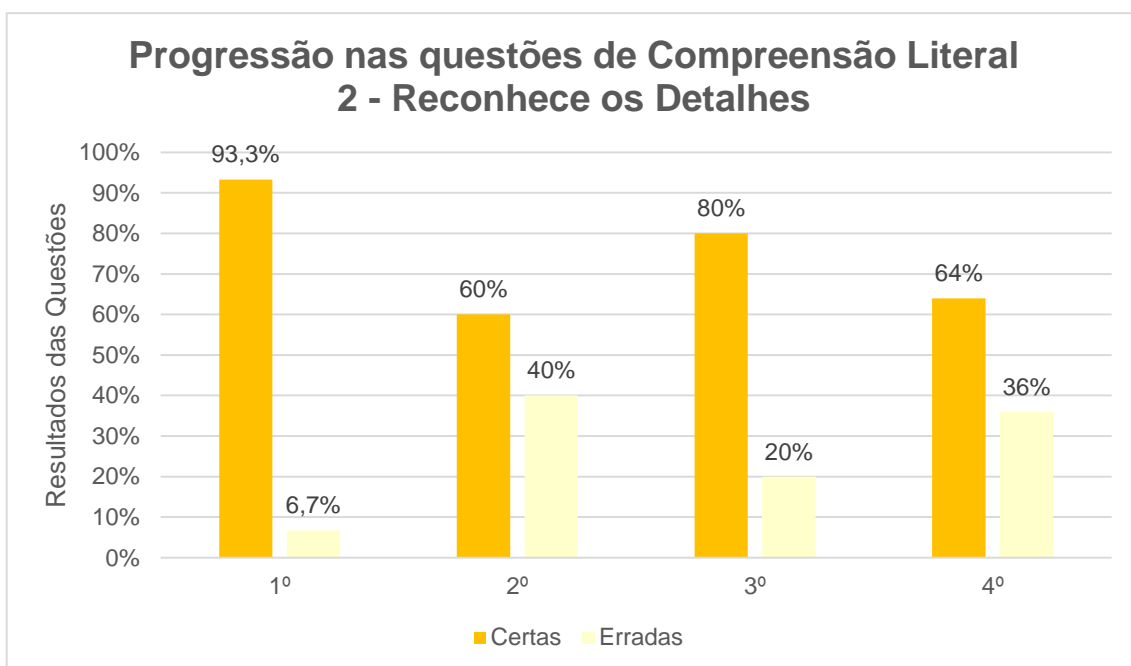


A competência Reconhece Relações de Causa Efeito nas questões de nível de compreensão Literal 1 no teste de avaliação "O Sapo Apaixonado" teve 86,7% de respostas certas e 13,3% de respostas erradas. Das trinta questões que permitiam avaliar esta competência, os cinco alunos analisados, responderam corretamente a seis. No teste de avaliação "Por Favor, Por Favor", os cinco alunos analisados, obtiveram 68,6% de respostas certas e 31,4% de respostas erradas. Das trinta e cinco questões relativas a esta competência os alunos responderam corretamente a vinte e quatro. No teste de avaliação "Onde Estão os Tolos Deste Mundo?" existiram 76,4% de respostas corretas e 23,6% de respostas incorretas. Das cinquenta e cinco questões desta competência, os alunos analisados, responderam corretamente a quarenta e duas. No teste de

avaliação “A Gaivota que não Queria Ser” existiram 85% de respostas corretas e 15% de respostas incorretas. Das vinte questões deste teste de avaliação, os cinco alunos analisados, responderam acertadamente a dezassete.

Na competência “Reconhece Relações de Causa Efeito” o teste de avaliação em que os alunos mostraram maior capacidade em responder corretamente foi “O Sapo Apaixonado”. Nesta competência de nível de compreensão Literal 1, a maior percentagem de respostas certas existiu na primeira intervenção, na segunda intervenção existiu uma descida e nas intervenções seguintes a percentagem de respostas corretas aumentou de teste de avaliação para teste de avaliação, tal facto, pode significar alguma instabilidade na capacidade de interpretar esta competência.

**GRÁFICO 41 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 2 - RECONHECE OS DETALHES**

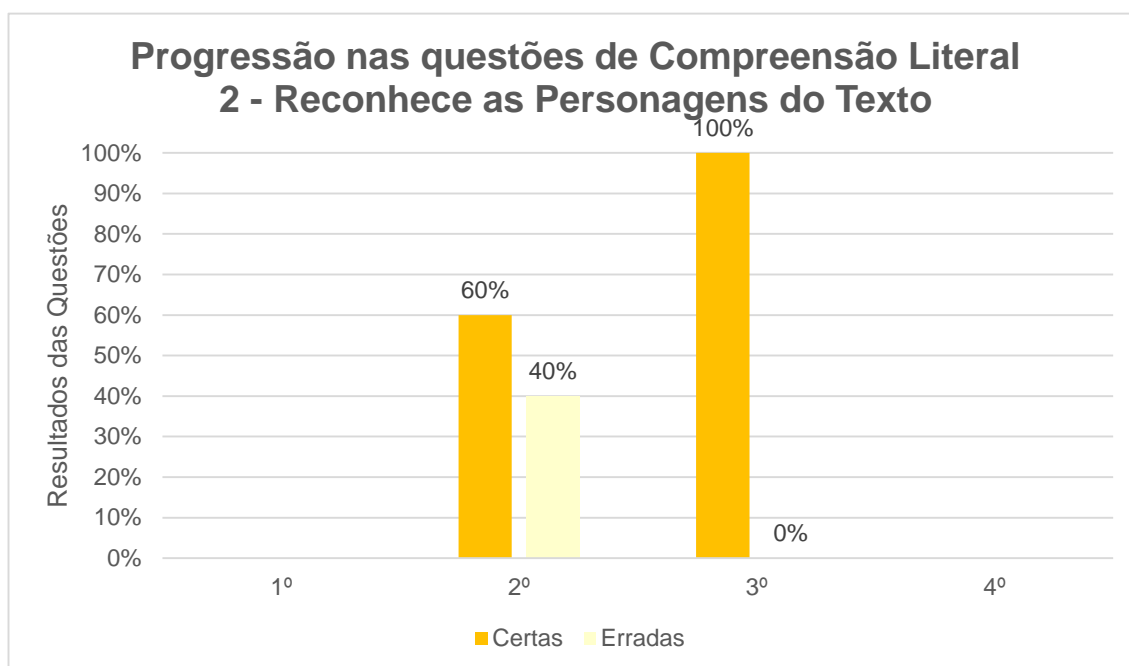


Nas questões de nível de compreensão Literal 2 em que a competência analisada é Reconhece os Detalhes no teste de avaliação “O Sapo Apaixonado” os alunos obtiveram 93,3% de respostas certas e 6,7% de respostas erradas.

Das trinta questões que permitiam avaliar esta competência, os cinco alunos analisados, responderam corretamente a vinte e oito. No teste de avaliação “Por Favor, Por Favor” os cinco alunos analisados obtiveram 60% de respostas certas e 40% de respostas incorretas. Das vinte e cinco questões, os cinco alunos analisados, responderam acertadamente a quinze. No teste de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” os alunos tiveram 80% de respostas certas e 20% de respostas erradas. Em trinta questões relativas a esta competência acertaram em vinte e quatro. No teste de avaliação “A Gaivota que Não Queria Ser” existiram 64% de respostas corretas e 36% de respostas incorretas. Das vinte e cinco questões que permitiam avaliar esta competência acertaram em dezasseis.

Em relação às questões de nível de compreensão Literal 2, na competência Reconhece os Detalhes a maior percentagem de respostas corretas foi no teste de avaliação “O Sapo Apaixonado”. A maior percentagem de respostas certas incidiu no primeiro teste de avaliação, na segunda intervenção o nível de respostas certas desceu significativamente, no terceiro teste de avaliação voltou a existir uma subida e no quarto teste de avaliação voltou a existir uma descida. Apesar destes resultados oscilarem bastante, todos são resultados positivos, podendo revelar capacidade dos alunos em interpretar esta competência.

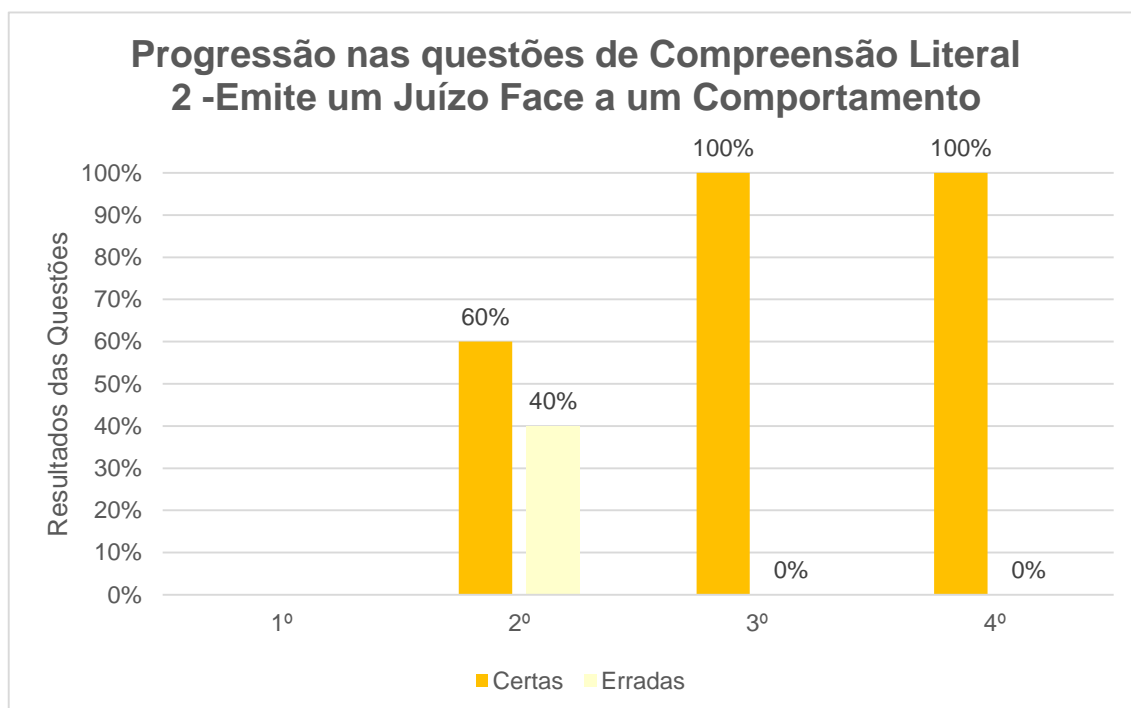
**GRÁFICO 42 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 2 - RECONHECE AS PERSONAGENS DO TEXTO**



As questões relativas à competência Reconhece as Personagens do Texto de nível de compreensão Literal 2 existiram nos testes de avaliação “Por Favor, Por Favor” e “Onde Estão os Tolos deste Mundo?”. No teste de avaliação “Por Favor, Por Favor” existiram 60% de respostas corretas e 40% de respostas incorretas, ou seja, em cinco questões, os alunos, responderam a três corretamente. No teste de avaliação “Onde Estão os Tolos Deste Mundo?” existiram 100% de respostas corretas. Nas cinco questões que permitiam avaliar esta competência, os alunos analisados, responderam corretamente a todas.

A competência Reconhece as Personagens do Texto teve todas as respostas certas no teste de avaliação “Onde Estão os Tolos Deste Mundo?”. Nesta competência deu-se uma progressão muito positiva, sendo que, no último teste de avaliação com questões relacionadas com esta competência, os alunos responderam corretamente na sua totalidade.

**GRÁFICO 43 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 2 -EMITE UM JUÍZO FACE A UM COMPORTAMENTO**

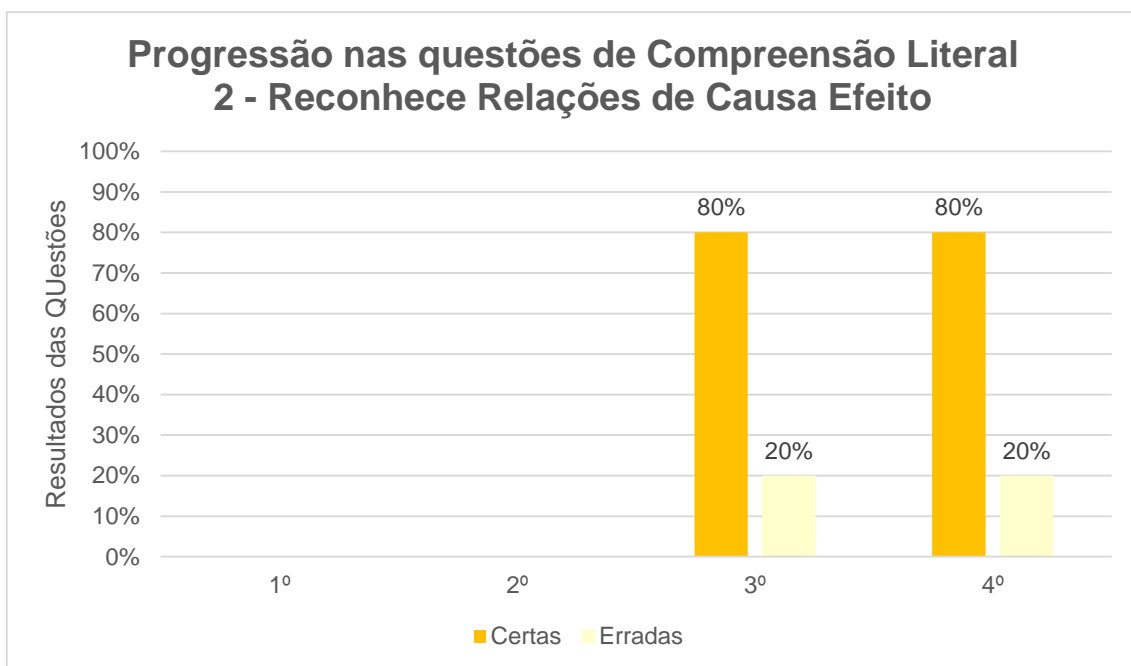


A competência Emitir um Juízo Face a um Comportamento de nível de compreensão Literal 2 foi analisada nos testes de avaliação “Por Favor, Por Favor”, “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” e “A Gaivota que Não Queria Ser”. No teste de avaliação “Por Favor, Por Favor”, os cinco alunos analisados obtiveram 60% de respostas corretas e 40% de respostas incorretas. Das 5 questões que permitiam avaliar esta competência responderam corretamente a três. No teste de avaliação “Onde Estão os Tolos Deste Mundo?” os cinco alunos analisados responderam corretamente a 100% das questões, ou seja, das cinco questões responderam corretamente a todas. O mesmo sucedeu com o teste de avaliação “A Gaivota que Não Queria Ser”, das cinco questões todas estavam corretas, obtendo um total de 100%.

Nos testes de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” e “A Gaivota que não Queria Ser” todas as questões que permitiam avaliar a competência Emitir um Juízo Face a um Comportamento estavam corretas. Nesta competência os resultados foram notórios, pois para além de ter existido uma grande progressão

de resultados, nos dois últimos testes de avaliação, os alunos atingiram um total de 100% de respostas certas. Pode-se então deferir que os alunos apresentam uma grande capacidade em interpretar esta competência.

**GRÁFICO 44 PROGRESSÃO NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LITERAL 2 - RECONHECE RELAÇÕES DE CAUSA EFEITO**



As questões relativas à competência Reconhece uma Relação de Causa Efeito de nível de compreensão Literal 2 encontravam-se nos testes de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” e “A Gaivota que não Queria Ser”. No teste de avaliação “Onde Estão os Tolos Deste Mundo?”, os cinco alunos analisados, responderam corretamente a 80% das questões, errando assim a 20%. Das dez questões que permitiam avaliar esta competência, acertaram em oito. No teste de avaliação “A Gaivota que Não Queria Ser” a percentagem de respostas corretas foi de 80% e de 20% para as incorretas. Das dez questões, os alunos, responderam corretamente a oito.

A competência Reconhece Relações de Causa Efeito teve o mesmo resultado nos dois testes de avaliação com questões que permitiam avaliá-la, “Onde Estão

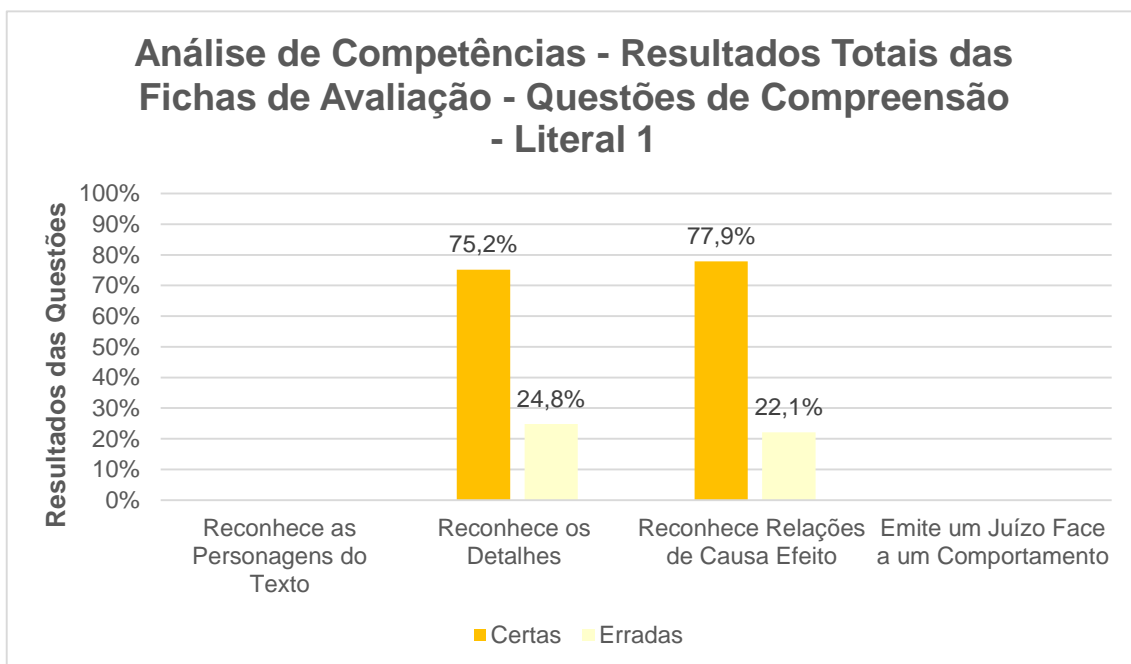
os Tolos deste Mundo?” e “A Gaivota que não Queria Ser”. Nesta competência a percentagem de respostas corretas manteve-se estagnada, no entanto, com resultados bastante positivos.

### **3.4.3. Análise diacrónica dos resultados totais dos testes de avaliação**

A análise diacrónica que se segue é relativa aos resultados totais obtidos nas competências: Reconhece as Personagens do Texto, Reconhece os Detalhes, Reconhece Relações de Causa Efeito e Emite um Juízo Face a um Comportamento ao longo dos quatro testes de avaliação. Nesta análise encontram-se dois gráficos, o primeiro com as competências analisadas nas questões de nível de compreensão Literal 1, o segundo com as competências analisadas nas questões de nível de compreensão Literal 2. Relativamente às competências que não têm percentagem nos gráficos, deve-se a não existirem questões nos testes de avaliação que permitam avaliar essas mesmas competências. Esta análise tem como objetivo compreender na percentagem total de respostas certas e erradas dos quatro testes de avaliação, qual a competência em que os alunos mostram maior sucesso em responder corretamente, ou seja, em reconhecê-la e compreendê-la no texto. Para além disto, as competências que existem quer em questões de nível de compreensão Literal 1, quer em, questões de nível de compreensão Literal 2 serão comparadas, com o objetivo de compreender em que tipo de questão os alunos revelam mais sucesso.



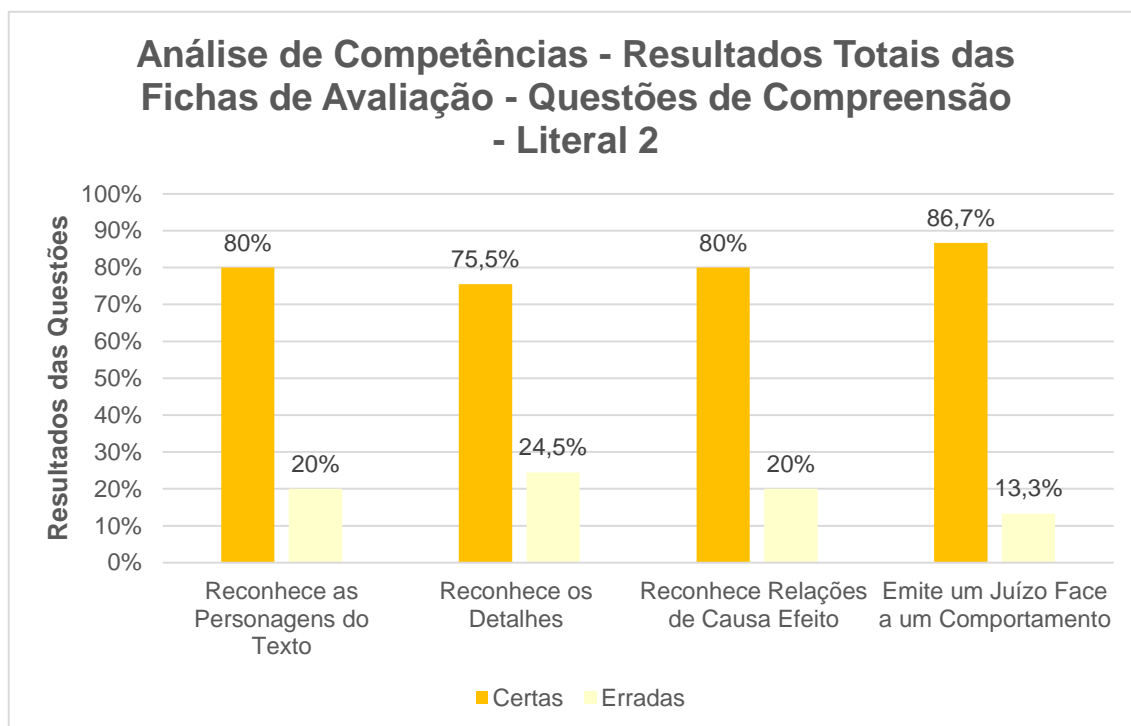
**GRÁFICO 45 ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS AVALIADAS PELAS QUESTÕES- RESULTADOS TOTAIS DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO - QUESTÕES DE COMPREENSÃO - LITERAL 1**



Nos quatro testes de avaliação nas questões de nível compreensão Literal 1 foram analisadas duas competências: Reconhece os Detalhes e Reconhece Relações de Causa Efeito. A competência Reconhece os Detalhes obteve 75,2% de respostas corretas e 24,8% de respostas incorretas. Das duzentas e dez questões que permitiam avaliar esta competência, cento e cinquenta e oito estavam corretas. Na competência Reconhece Relações de Causa Efeito existiram 77,9% de respostas certas e 22,1% de respostas erradas. Das cento e quarenta questões desta competência, cento e nove estavam certas.

Nesta análise relativa ao resultado total das competências, pode-se observar que, nas questões de compreensão Literal 1 a competência em que os alunos demonstraram mais sucesso em responder corretamente corresponde a Reconhece Relações de Causa Efeito, seguindo-se a competência Reconhece os Detalhes.

**GRÁFICO 46 ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS AVALIADAS PELAS QUESTÕES - RESULTADOS TOTAIS DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO - QUESTÕES DE COMPREENSÃO - LITERAL 2**



Nas questões de nível de compreensão Literal 2 a competência Reconhece as Personagens do Texto encontra-se nos testes de avaliação “Por Favor, Por Favor” e “Onde Estão os Tolos deste Mundo?”. Sobre a competência Reconhece os Detalhes existiram questões que permitiram avaliá-la em todos os quatro testes de avaliação. As questões que permitiam avaliar a competência Reconhece Relações de Causa Efeito existiram nos testes de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” e a “A Gaivota que Não Queria Ser”. As questões destinadas a avaliar a capacidade dos alunos na competências Emite um Juízo Face a um Comportamento encontraram-se nos testes de avaliação “Por Favor, Por Favor”, “Onde Estão os Tolos Deste Mundo?” e “A Gaivota que Não Queria Ser”. Nas questões com a competência Reconhece as Personagens do Texto, os alunos, responderam corretamente a 80% e incorretamente a 20%. Do total de dez questões que permitiam avaliar esta competência oito estavam corretas. Na competência Reconhece os Detalhes, os alunos analisados, obtiveram 75,5% de respostas certas e 24,5% de respostas erradas. Das cento e dez

perguntas relativas a esta competência, oitenta e três estavam corretas. Relativamente à competência Reconhece Relações de Causa Efeito, os cinco alunos analisados, responderam corretamente a 80% das questões e incorretamente a 20%. Das vinte questões que permitiam avaliar esta competência, dezasseis estavam corretas. Por último, a competência Emite um Juízo Face a um Comportamento obteve 86,7% de respostas corretas e 13,3% de respostas incorretas. Em quinze questões que permitiam avaliar esta competência, treze estavam corretas.

Nas questões de compreensão Literal 2, a competência mais desenvolvida nestes alunos foi Emite um Juízo Face a um Comportamento. Seguem-se as competências Reconhece as Personagens do Texto e Reconhece Relações de Causa Efeito. Por último, mas também com um resultado muito positivo encontra-se a competência Reconhece os Detalhes. Globalmente, os alunos mostraram-se com grandes capacidades em identificar e responder corretamente a todas as competências.

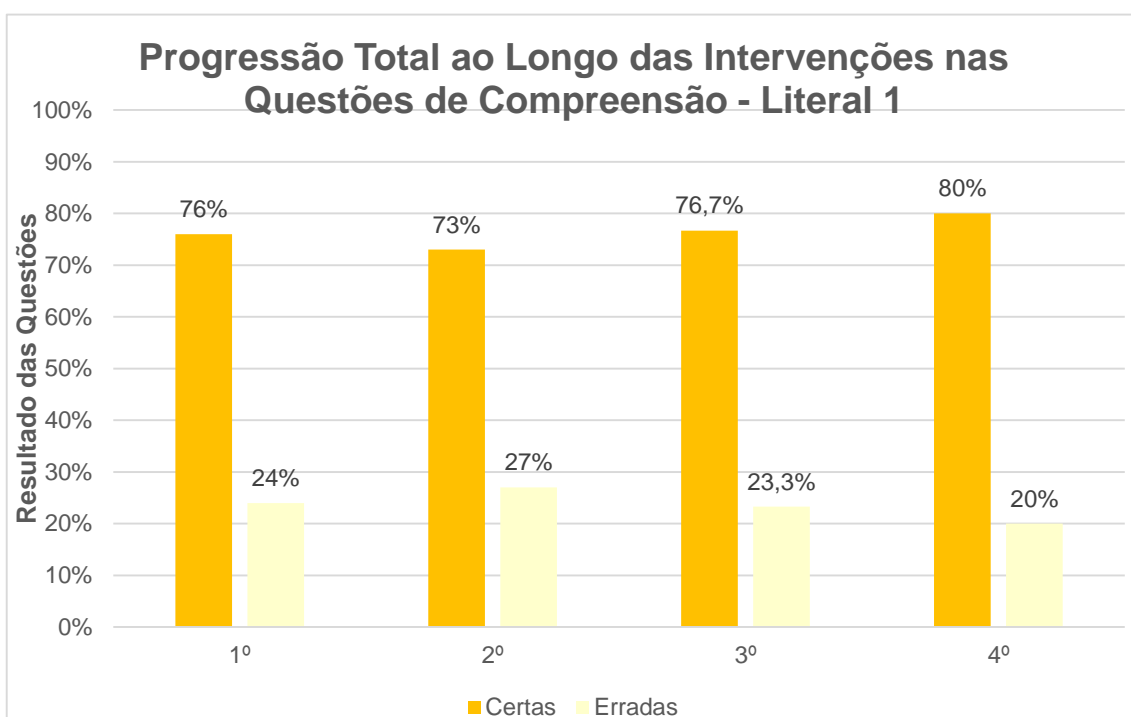
Fazendo uma comparação entre os resultados obtidos em Literal 1 e Literal 2, apenas se podem comparar duas competências: Reconhece os Detalhes e Reconhece Relações de Causa Efeito. Na competência Reconhece os Detalhes a maior percentagem de respostas certas encontrou-se nas questões de nível de compreensão Literal 2, apesar de a diferença ter sido de 0,3%. Na competência Reconhece Relações de Causa Efeito a maior percentagem de respostas corretas também se encontrou em questões de nível de compreensão Literal 2, com uma diferença de 2,1% entre ambas.

### **3.5. Análise diacrónica dos resultados totais dos quatro testes de avaliação**

Os seguintes gráficos referem-se à análise diacrónica dos resultados totais dos quatro testes de avaliação. Ao primeiro gráfico corresponde a percentagem total de respostas certas e erradas em cada um dos testes de avaliação nas questões de nível de compreensão Literal 1, ao segundo gráfico corresponde a

percentagem total de respostas corretas e incorretas em cada um dos testes de avaliação nas questões de nível de compreensão Literal 2. É importante referir que estes resultados foram adquiridos através dos resultados das análises anteriores, tornando-as fundamentais para esta análise. Esta análise tem como objetivo compreender qual o teste de avaliação em que os alunos obtiveram resultados mais positivos e se existiu progressão.

**GRÁFICO 47 PROGRESSÃO TOTAL AO LONGO DAS INTERVENÇÕES NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO - LITERAL 1**

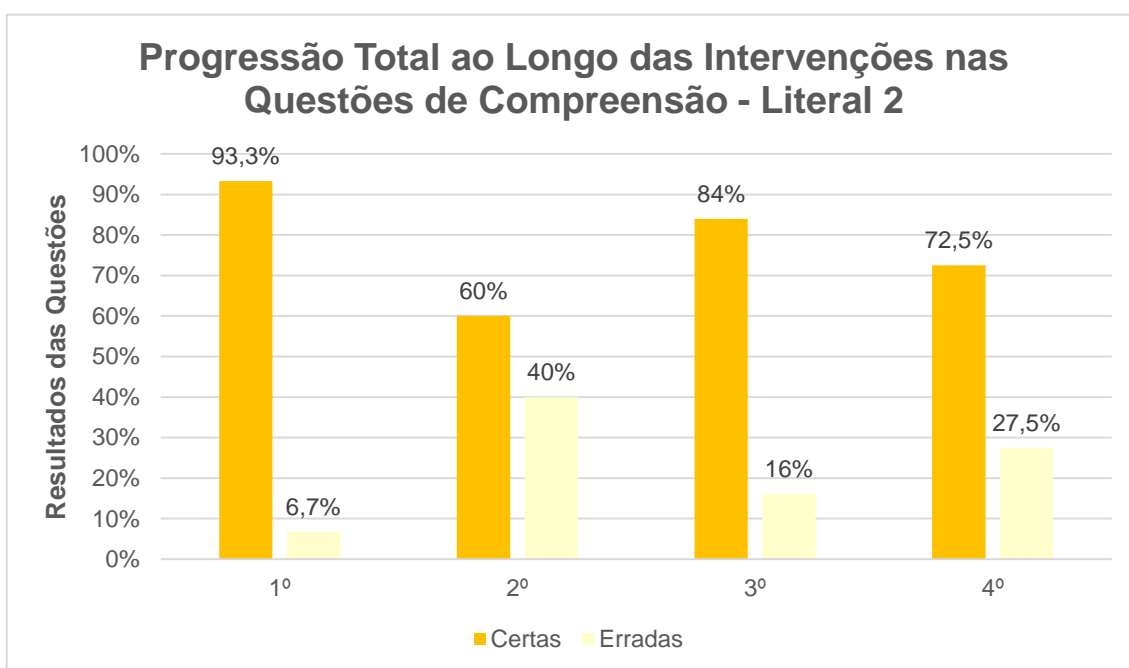


Através do gráfico de questões de nível de compreensão Literal 1 foi possível observar que no teste de avaliação “O Sapo Apaixonado”, os cinco alunos analisados, obtiveram 76% de respostas certas e 24% de respostas erradas. Das cinquenta questões deste teste de avaliação, os cinco alunos analisados, responderam corretamente a trinta e oito. No teste de avaliação “Por Favor, Por Favor” os alunos responderam acertadamente a 73% das questões e erraram a 27%. Em cem questões que este teste de avaliação tinha setenta e três estavam corretas. No teste de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?”, os alunos analisados, responderam a 76,7% acertadamente e erraram em 23,3%. Das

cento e vinte questões, os alunos responderam corretamente a noventa e duas. No último teste de avaliação “A Gaivota que não Queria Ser” a percentagem de respostas corretas foi de 80% e de respostas erradas foi de 20%, em oitenta questões, sessenta e quatro estavam corretas.

Inicialmente é necessário referir que estes resultados totais devem-se às análises anteriores. Esta análise ao longo do tempo onde se obteve os resultados totais dos quatro testes de avaliação revelou que o teste de avaliação “O Sapo Apaixonado” teve uma percentagem de respostas certas bastante elevada, no entanto, deu-se uma pequena descida no segundo teste de avaliação. Nos testes de avaliação posteriores deu-se um crescimento relativamente à percentagem de respostas corretas, o que revela progresso por parte dos alunos. O teste de avaliação que conseguiu os melhores resultados foi “A Gaivota que não Queria Ser”. Concluindo, as percentagens de respostas corretas nas questões de nível de compreensão Literal 1, foram sempre próximas e muito positivas, revelando estabilidade por parte dos alunos em responder a questões deste tipo.

**GRÁFICO 48 PROGRESSÃO TOTAL AO LONGO DAS INTERVENÇÕES NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO - LITERAL 2**



Relativamente às questões de nível de compreensão Literal 2, no teste de avaliação, “O Sapo Apaixonado” obteve um total de 93,3% de respostas corretas e 6,7% de respostas erradas. Em trinta questões, os alunos analisados, responderam corretamente a vinte e oito. No teste de avaliação “Por Favor, Por Favor” existiu 60% de respostas certas e 40% de respostas erradas. Das trinta e cinco questões pertencentes a este teste de avaliação, vinte e uma estavam corretas. No teste de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?”, os cinco alunos analisados, responderam corretamente a 84% das questões e erraram em 16%. Nas cinquenta questões deste teste de avaliação, quarenta e duas estavam corretas. No teste de avaliação “A Gaivota que Não Queria Ser” existiu 72,5% de respostas certas e 27,5% de respostas erradas. Das quarenta questões deste teste de avaliação, os cinco alunos analisados, responderam corretamente a vinte e nove.

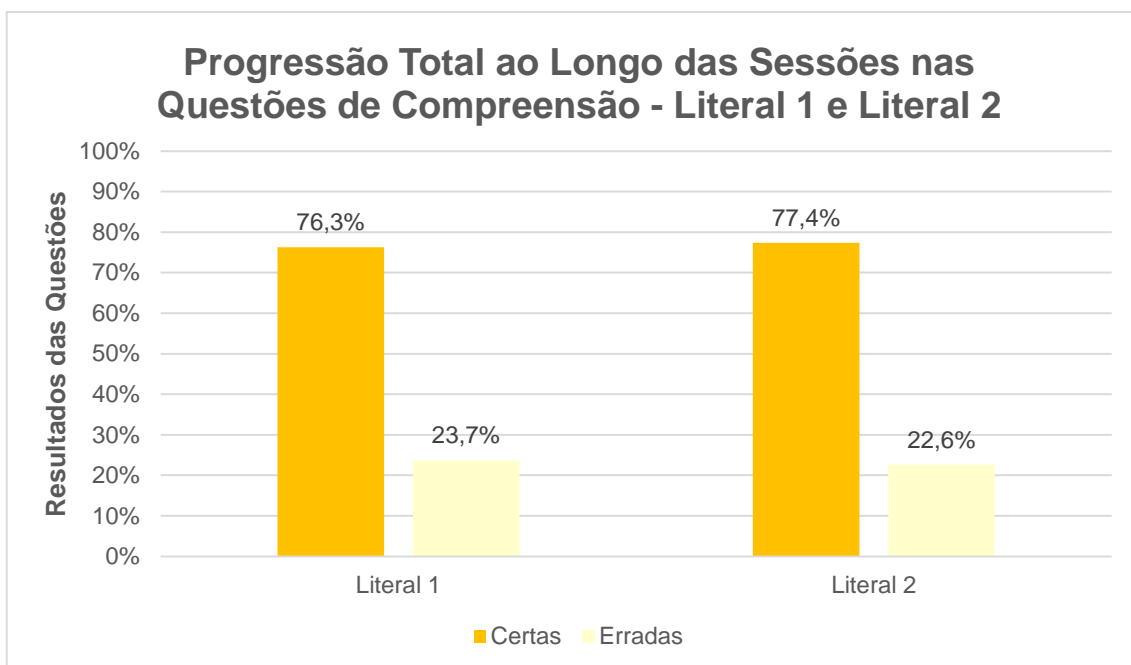
Nas questões de nível de compreensão Literal 2, foi possível observar que o resultado mais positivo obteve-se no primeiro teste de avaliação. No segundo teste, “Por Favor, Por Favor” os resultados desceram significativamente. No terceiro teste de avaliação deu-se uma grande subida e, no último teste de avaliação” verifica-se novamente uma descida. Os resultados foram sempre positivos, no entanto, é evidente que os alunos não apresentaram um padrão estável relativamente à percentagem de respostas corretas. Concluindo, apesar dos resultados serem animadores, a oscilação de resultados pode mostrar pouca capacidade em progredir.

### **3.6. Análise diacrónica dos resultados totais das questões de níveis de compreensão Literal 1 e Literal 2**

O gráfico que se segue é relativo à análise diacrónica dos resultados totais das questões de níveis de compreensão Literal 1 e Literal 2. O gráfico corresponde à percentagem total de respostas certas e erradas em cada nível de compreensão da questão. Através do gráfico é possível identificar se os alunos

mostram mais sucesso em responder corretamente a questões de nível de compreensão Literal 1 ou Literal 2.

**GRÁFICO 49 PROGRESSÃO TOTAL AO LONGO DAS SESSÕES NAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO - LITERAL 1 E LITERAL 2**



Este gráfico é relativo aos resultados totais que, os cinco alunos analisados, atingiram nas questões de nível de compreensão Literal 1 e Literal 2. Através deste gráfico será possível identificar em que compreensão de questão os alunos mostram mais sucesso. Assim sendo, nas questões de nível de compreensão Literal 1, os alunos, obtiveram 76,3% de respostas certas e 23,7% de respostas erradas. Do total de trezentas e cinquenta questões deste tipo, duzentas e sessenta e sete estavam corretas. Nas questões de nível de compreensão Literal 2, os alunos, responderam corretamente a 77,4% e incorretamente a 22,6%. Das cento e cinquenta e cinco questões deste tipo, cento e vinte estavam corretas.

Tendo esta análise como objetivo compreender se os alunos obtiveram melhores resultados em questões de nível de compreensão Literal 1 ou Literal 2, pode-se concluir que, apesar de muito próximos, os melhores resultados encontraram-se nas questões de nível de compreensão Literal 2. Este facto revela-se

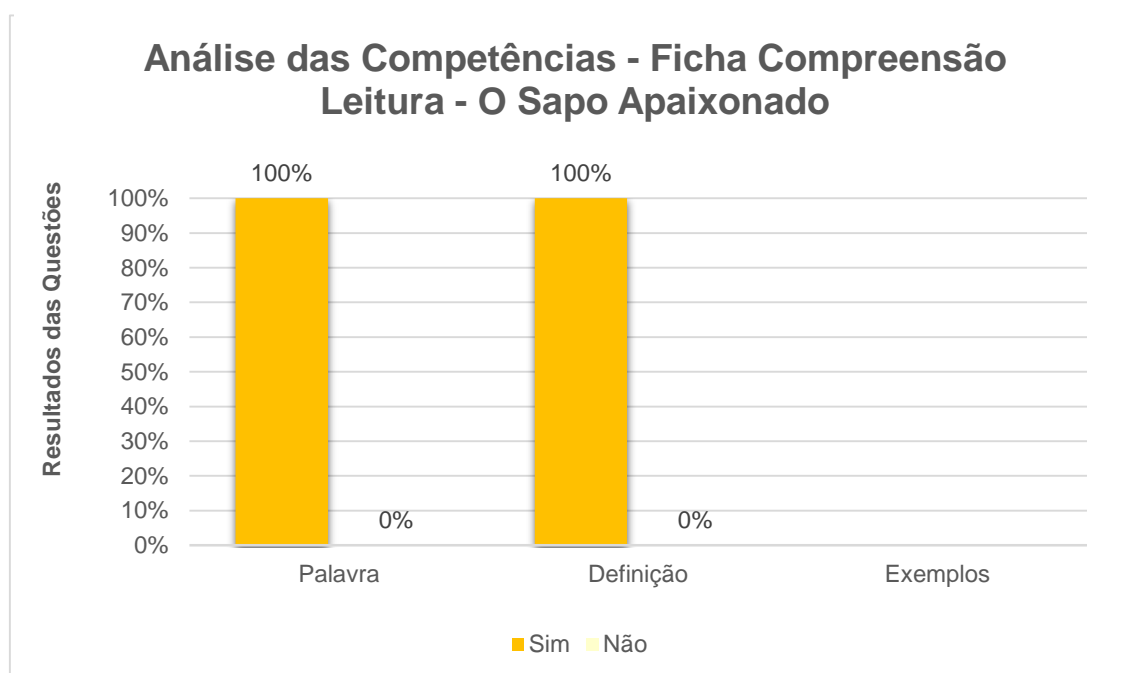
interessante, no sentido em que, os alunos revelam uma maior capacidade em responder a questões em que a resposta não se encontra diretamente no texto.

### 3.7. Glossário

#### 3.7.1. Análise sincrónica

Nesta secção serão apresentados os resultados obtidos da análise sincrónica relativamente às três competências do glossário: Palavra; Definição e Exemplo. Cada gráfico deste capítulo corresponde à percentagem do resultado obtido em cada uma das competências relativamente ao Teste de Avaliação. A seguinte análise tem como objetivo compreender em que competência os cinco alunos analisados mostraram mais sucesso em cada uma das quatro fases da elaboração do glossário.

**GRÁFICO 50 ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS - FICHA COMPREENSÃO LEITURA - O SAPO APAIXONADO**

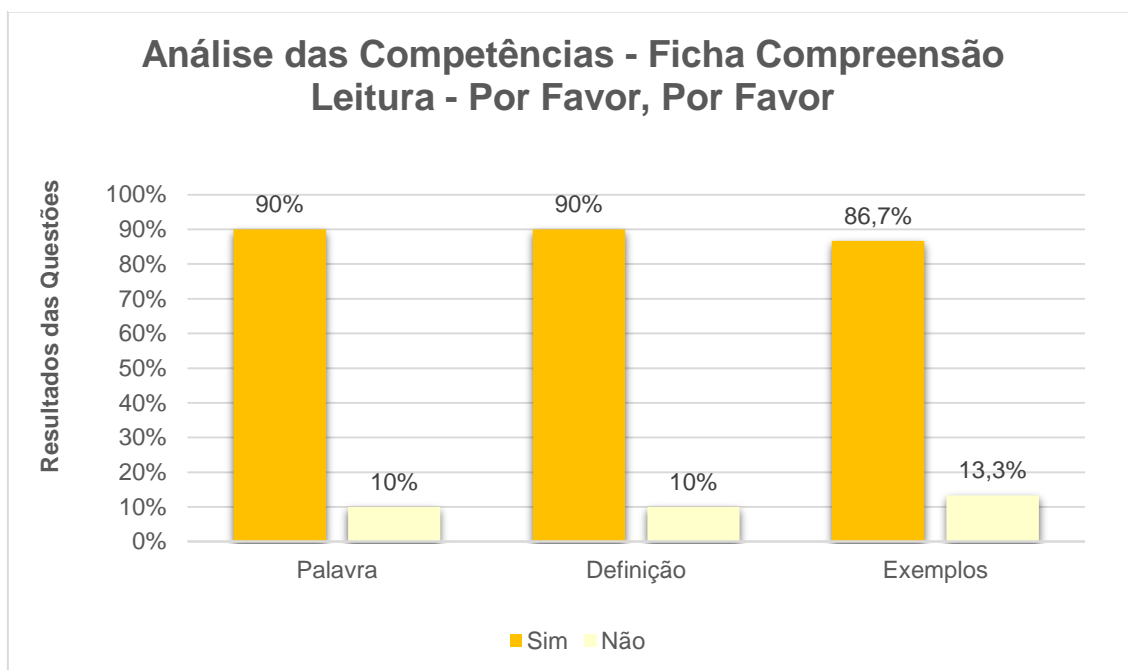




No texto do teste de avaliação “O Sapo Apaixonado”, foram selecionadas duas palavras para pertencer ao glossário. Na competência Palavra, nos cinco alunos analisados, verificou-se um sucesso total (100%), sendo que todos os alunos escreveram as duas palavras nas folhas de glossário. O mesmo sucedeu com a competência Definição. Assim sendo, do total de cinco alunos, existiram dez palavras e dez definições. Nesta intervenção não foi solicitado aos alunos que colocassem exemplos, daí a competência Exemplo encontrar-se nula.

No teste de avaliação “O Sapo Apaixonado” os alunos escreveram 100% quer das palavras quer das definições nas folhas de glossário. Neste teste de avaliação foram selecionadas apenas duas palavras do texto e como foi o início da elaboração do glossário, existiu um maior auxílio para que os alunos procedessem à elaboração de forma correta, talvez por isso, os resultados foram tão positivos. Nesta intervenção não foram realizados exemplos.

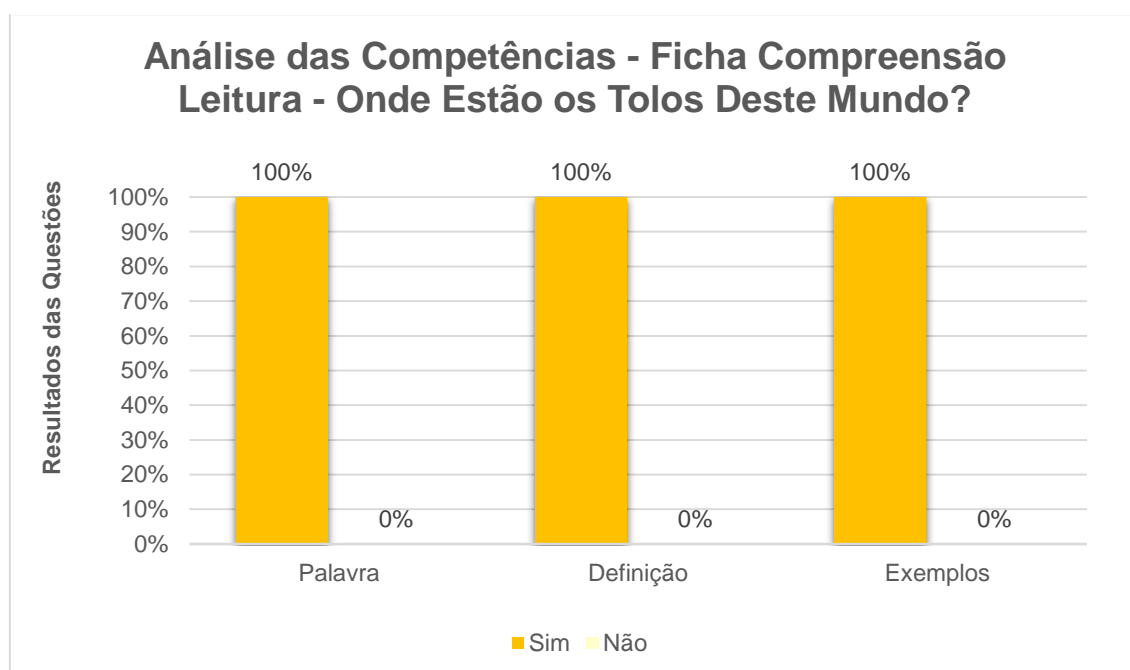
**GRÁFICO 51 ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS - FICHA COMPREENSÃO LEITURA - POR FAVOR, POR FAVOR**



Na segunda intervenção, foram escolhidas seis palavras do texto do teste de avaliação “Por Favor, Por Favor” para serem introduzidas no glossário. Relativamente à competência Palavra, foram escritas as palavras selecionadas em 90% dos casos, e não escreveram em 10%, ou seja, das trinta palavras que os cinco alunos analisados deveriam ter escrito, escreveram vinte e sete. Na competência Definição, encontram-se no glossário 90% das definições, sendo que 10% não foram escritas, assim sendo, das trinta definições que deveriam existir, foram escritas vinte e sete. Na competência Exemplos, 86,7% dos exemplos integram o glossário, ficando a faltar 13,3%, ou seja, dos trinta exemplos que deveriam integrar o glossário, encontram-se vinte e seis.

No segundo teste de avaliação “Por Favor, Por Favor”, os cinco alunos analisados, mostraram a mesma capacidade na competência Palavra e Definição, ou seja, escreveram 90% destas competências. Logo de seguida, encontra-se a competência Exemplo. Neste teste de avaliação os resultados baixaram relativamente ao teste de avaliação anterior, no entanto, são muito positivos.

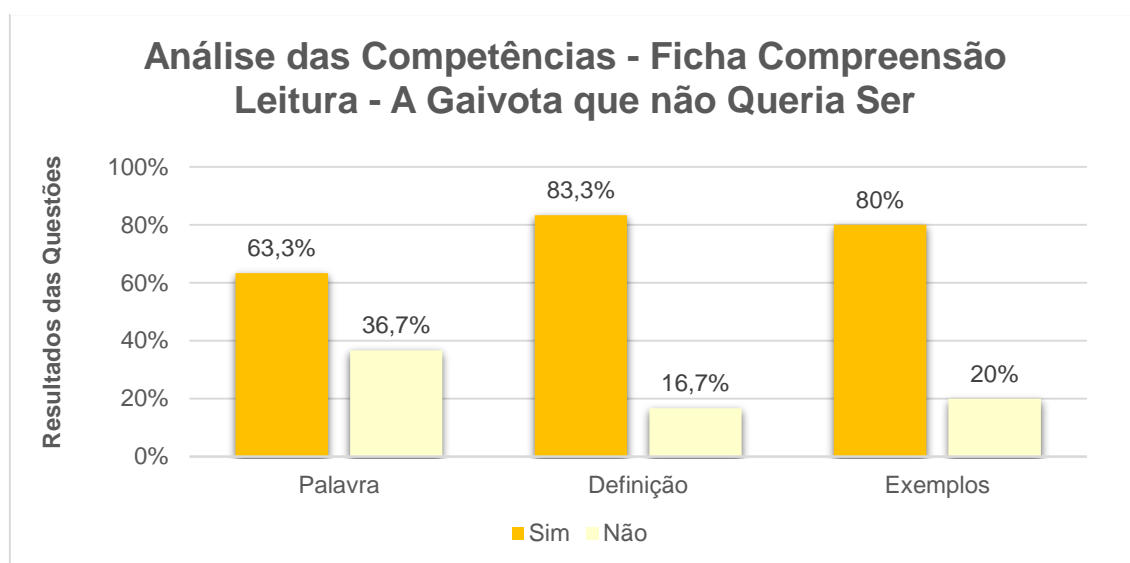
**GRÁFICO 52 ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS - FICHA COMPREENSÃO LEITURA - ONDE ESTÃO OS TOLOS DESTE MUNDO?**



Na terceira intervenção, do texto do teste de avaliação “Onde Estão os Tolos Deste Mundo?” foram selecionadas cinco palavras para pertencerem ao glossário. Nesta intervenção todas competências analisadas obtiveram 100%, ou seja, todos os cinco alunos analisados colocaram nas suas folhas de glossário todas as palavras, todas as definições e todos os exemplos.

No teste de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” as três competências obtiveram 100%, ou seja, todos os alunos escreveram no seu glossário todas as palavras, todas as definições e todos os exemplos. Devido a isto, deu-se uma subida e uma progressão relativamente ao teste de avaliação anterior.

**GRÁFICO 53 ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS - FICHA COMPREENSÃO LEITURA - A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER**



Na quarta e última intervenção foram selecionadas seis palavras do texto que pertence ao teste de avaliação “A Gaivota que não Queria Ser”. Na competência Palavra, os cinco alunos analisados, colocaram 63,3% das palavras nas folhas de glossário. Das trinta palavras, dezanove foram escritas. Na competência Definição foram escritas 83,3% das definições e 16,7% não foram escritas, ou seja, das trinta definições encontram-se nos glossários dos cinco alunos

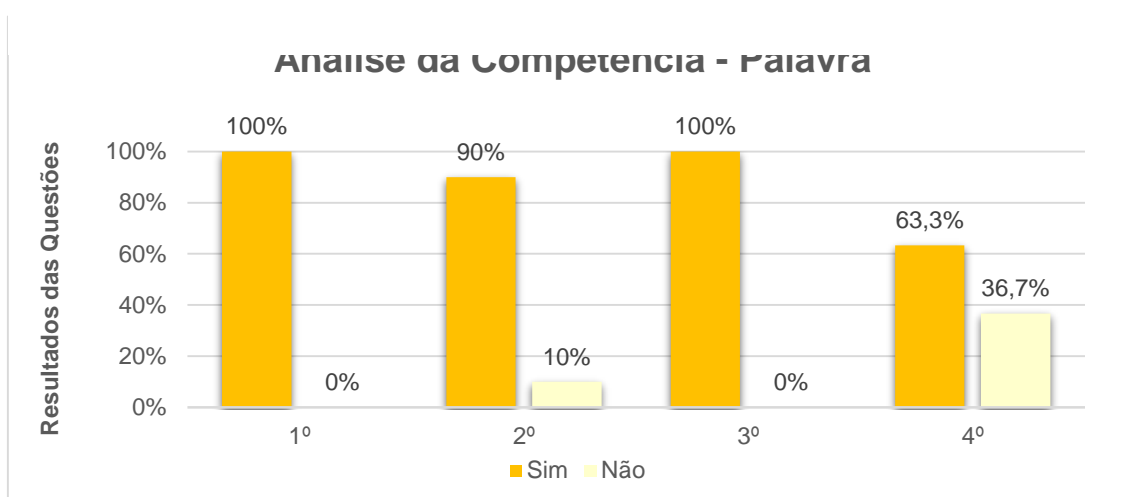
analisados, vinte e cinco. Na competência Exemplos foram escritos 80% dos exemplos e faltaram 20%, em trinta exemplos, os cinco alunos analisados, colocaram no glossário vinte e quatro.

No teste de avaliação “A Gaivota que não Queria Ser” a competência em que os alunos mostraram maior capacidade foi na Definição, segue-se a competência Exemplo e, por fim, a competência Palavra. No último teste de avaliação deu-se uma descida significativa em relação aos resultados do teste de avaliação anterior.

### **3.7.2. Análise Diacrónica**

Nesta secção cada gráfico corresponde à percentagem que determinada competência obteve em cada um dos momentos de avaliação, ou seja, ao longo dos quatro testes de avaliação. Esta análise tem como objetivo compreender em que teste de avaliação os alunos tiveram maior capacidade para escrever determinada competência no glossário. Para além disto, há que verificar se existiu progressão ou regressão, na competência analisada, de uma intervenção para a seguinte.

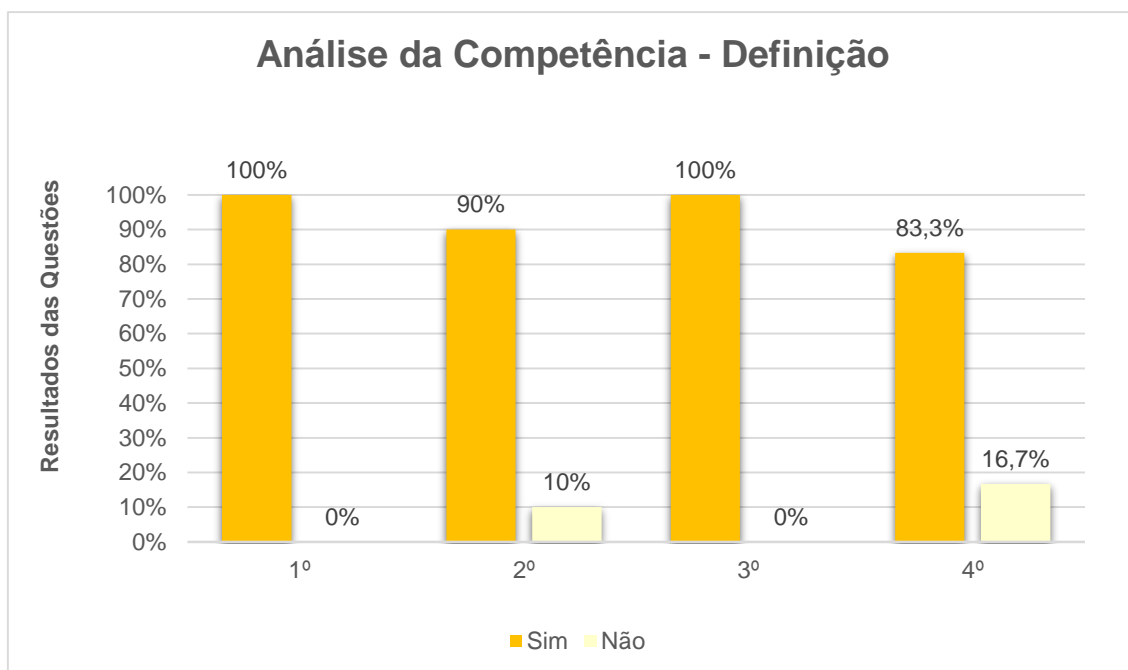
**GRÁFICO 54 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA - PALAVRA**



Relativamente à competência Palavra, na intervenção do teste de avaliação “O Sapo Apaixonado” os cinco alunos analisados colocaram 100% das palavras nas folhas do glossário. Das dez palavras, escreveram as dez. Das palavras escolhidas para o glossário do teste de avaliação “Por Favor, Por Favor” foram inseridas 90% e não foram inseridas 10%. Os cinco alunos analisados escreveram nas folhas do glossário vinte e sete palavras em trinta. As palavras do glossário que pertenciam ao teste de avaliação “Onde Estão os Tolos Deste Mundo?” foram todas escritas no glossário (100%), ou seja, vinte e cinco palavras. Relativamente às palavras selecionadas para fazerem parte do glossário do teste de avaliação “A Gaivota que não Queria Ser”, os cinco alunos analisados, escreveram 63,3% e não escreveram 36,7%, então, das trinta palavras inseriram no glossário dezanove.

Relativamente à análise ao longo do tempo, pode-se verificar que na competência Palavra os alunos escreveram todas as palavras nas folhas de glossário no teste de avaliação “O Sapo Apaixonado”, deu-se uma descida no teste de avaliação “Por Favor, Por Favor”, no teste de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” os alunos voltaram a escrever todas as palavras e os piores resultados encontram-se no último teste de avaliação “A Gaivota que não Queria Ser”. Nesta competência deram-se algumas oscilações e é interessante que o pior resultado se tenha encontrado na última intervenção.

GRÁFICO 55 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA - DEFINIÇÃO

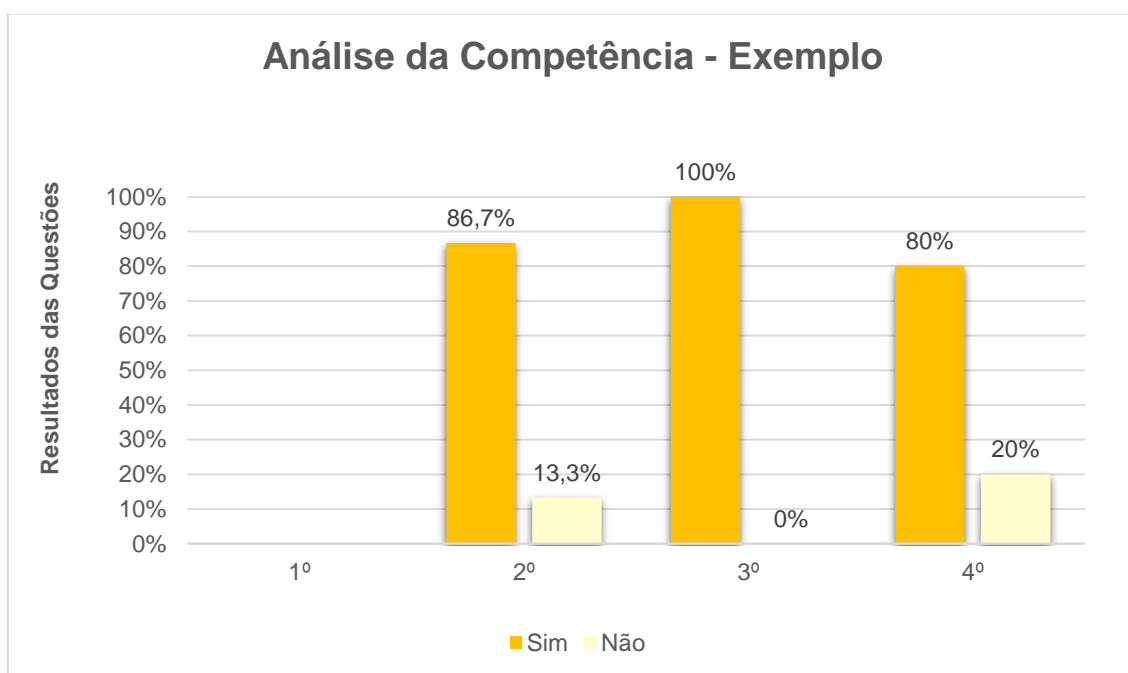


Na competência Definição, na primeira intervenção “O Sapo Apaixonado” os alunos obtiveram 100% sucesso, ou seja, os cinco alunos analisados escreveram nas folhas de glossário todas as dez definições. No teste de avaliação “Por Favor, Por Favor” os alunos colocaram 90% das definições e não colocaram 10%, ou seja, das trinta escreveram vinte e sete. No teste de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” os alunos colocaram 100% das definições nas folhas de glossário, ou seja, vinte e cinco em vinte e cinco. No teste de avaliação “A Gaivota que não Queria Ser”, os cinco alunos analisados, escrevem 83,3% das definições propostas e não escreveram 16,7%, assim sendo, das trinta definições escreveram vinte e cinco.

Na competência Definição, os cinco alunos analisados, escreveram todas as definições no teste de avaliação “O Sapo Apaixonado”. Na segunda intervenção os resultados descenderam, já na terceira intervenção, no teste de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” os alunos voltaram a escrever todas as definições nas suas folhas de glossário. Na última intervenção deu-se uma descida

significativa. Tal como aconteceu na competência Palavra, os resultados oscilaram de teste de avaliação para teste de avaliação e o pior resultado deu-se na última intervenção.

**GRÁFICO 56 ANÁLISE DA COMPETÊNCIA - EXEMPLO**



No teste de avaliação “O Sapo Apaixonado” não foram realizados quaisquer exemplos. No teste de avaliação “Por Favor, Por Favor”, os cinco alunos analisados, escreveram nas folhas de glossário 86,7% dos exemplos e ficaram a faltar 13,3%, então, dos trinta exemplos correspondentes a este teste de avaliação, foram escritos vinte e seis. No teste de avaliação “Onde Estão os Tolos deste Mundo?” os alunos escreveram 100% dos exemplos. Foram escritos todos os vinte e cinco exemplos que correspondiam a este teste de avaliação. No teste de avaliação “A Gaivota que não Queria Ser”, os cinco alunos analisados, escreveram 80% dos exemplos, ficando a faltar 20%, ou seja, em trinta exemplos, foram escritos nas folhas de glossário vinte e quatro.

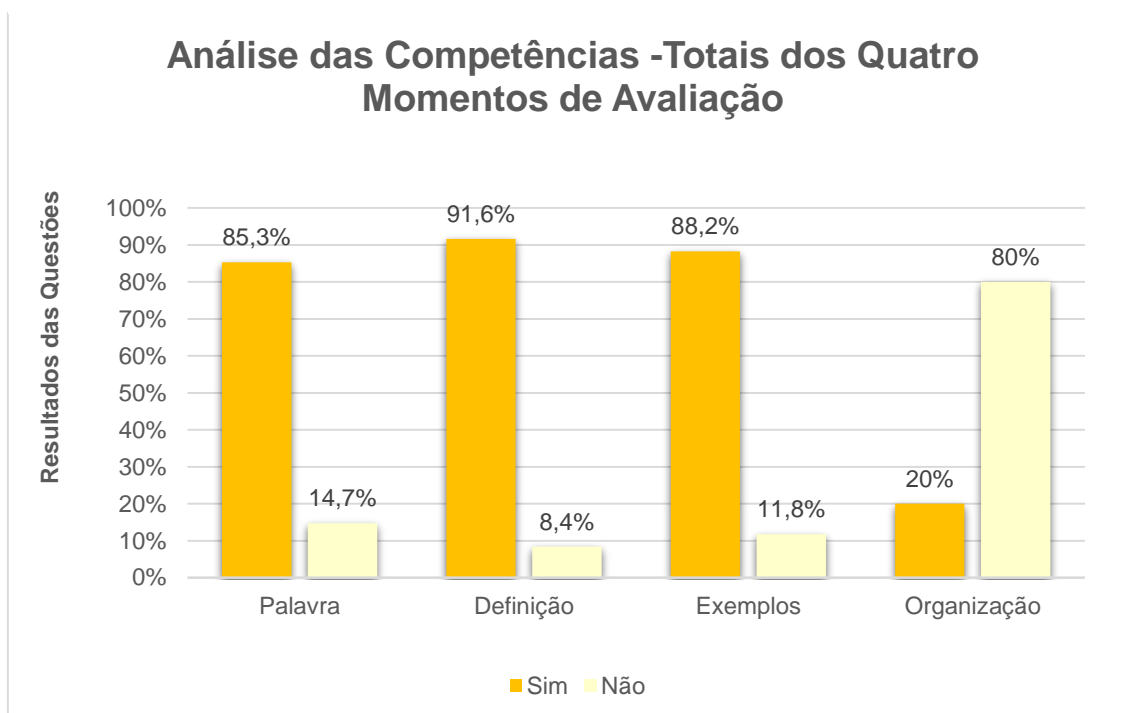
Na competência Exemplo o melhor resultado deu-se na terceira intervenção “Onde Estão os Tolos Deste Mundo?”, pois os alunos escreveram 100% dos exemplos. Segue-se a segunda intervenção “Por Favor, Por Favor” e por último a intervenção “A Gaivota que não Queria Ser”. Na primeira intervenção não foram escritos exemplos. Através desta análise é possível verificar que os resultados oscilaram bastante entre testes de avaliação e mais uma vez o pior resultado encontrou-se no último teste de avaliação.

### **3.7.3. Análise diacrónica dos resultados totais dos quatro momentos de avaliação**

Nesta secção será realizada a análise diacrónica relativamente aos resultados totais dos quatro testes de avaliação em relação às competências do glossário. É importante referir que estes resultados foram adquiridos através dos resultados das análises anteriores, tornando-as fundamentais para esta análise. Esta análise tem como objetivo compreender qual das quatro competências teve uma maior percentagem de sucesso, sendo que nesta análise encontra-se a competência Organização.



**GRÁFICO 57 ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS -TOTAIS DOS QUATRO MOMENTOS DE AVALIAÇÃO**



Através da análise do gráfico é possível verificar que na competência Palavra, os cinco alunos analisados, obtiveram uma taxa de sucesso de 85,3% e de insucesso de 14,7%. Das noventa e cinco palavras que os cinco alunos analisados teriam no conjunto dos cinco glossários, foram escritas oitenta e uma. Na competência Definição existiu 91,6% de sucesso e 8,4% de insucesso, quer isto dizer que das noventa e cinco definições que deveriam estar escritas no conjunto dos cinco glossários, dos cinco alunos analisados, encontram-se escritas oitenta e sete definições. Relativamente à competência Exemplos, os cinco glossários contêm 88,2% das definições propostas ficando a faltar 11,8%. Dos oitenta e cinco exemplos que este glossário deveriam conter, foram escritos setenta e cinco. Na competência organização 20% dos glossários estavam organizados corretamente e 80% incorretamente, ou seja, dos cinco glossários finais, apenas um estava completamente bem organizado pela ordem alfabética.

Relativamente à análise que permite verificar em que competências os alunos se mostraram mais capazes, a competência em que os alunos revelaram menos falhas e mostraram uma maior capacidade em escrever no glossário foi a

Definição. De seguida, encontra-se a competência “Exemplo”, em que os alunos também escreveram no glossário a maioria dos exemplos. Segue-se a competência Palavra, o que mostra que os alunos algumas vezes escreviam a definição e os exemplos mas não escreviam a palavra. Em último, encontra-se a competência Organização, o que revelou que os alunos ainda não desenvolveram e solidificaram a capacidade de organizar por ordem alfabética um glossário. Este resultado na competência Organização também pode ter sido influenciado pelo facto de os alunos não terem escrito todas as palavras nas folhas de glossário.

## Capítulo IV – Considerações Finais

Neste capítulo será feita uma reflexão relativamente a todas as intervenções a par com as respetivas conclusões. Inicialmente definiram-se como objetivos: encontrar estratégias para desenvolver explicitamente a compreensão da leitura no 2º ano de escolaridade e compreender em que tipo de questões; em que competências avaliadas pelas questões e em que níveis de compreensão das questões do literal ao inferencial os alunos revelam uma melhor compreensão da leitura.

Através das pesquisas realizadas foi possível concluir que o desenvolvimento da compreensão da leitura é extremamente importante para que o aluno se torne num leitor ativo, com objetivos claros para a mesma, capaz de realizar uma apreciação global do texto, bem como, compreender pormenores do texto. Um bom leitor tenta também determinar o significado de palavras e de conceitos desconhecidos.

Definem-se assim três características fundamentais para uma boa leitura: a decodificação, a fluência e a compreensão. Estes aspetos estão diretamente ligados entre si, sendo a compreensão dependente da capacidade de decodificação e de fluência da leitura. Para além disto, a leitura (e não meramente o ato de ler) constitui-se por um conjunto de processos que fazem interagir diferentes competências relacionadas com a linguagem e com a cognição, em que o conhecimento do mundo que o leitor possui desempenha um papel importante e relevante. No que diz respeito à compreensão do sentido do texto, depende de uma competência que inclui tanto o conhecimento do código linguístico como o do funcionamento textual. Devido a isto, o processo de compreensão da leitura relaciona entre si o leitor, o texto e o contexto, integrando-se neste último os conhecimentos, as experiências, competências, o seu meio sócio cultural e o contexto físico do leitor.

Existem três fases fundamentais implicadas na leitura. Na fase de pré-leitura um leitor coerente antecipa o que vem a seguir, o que deve ler rapidamente, o que deve ler cuidadosamente e o que deve voltar a ler. Durante a leitura o leitor constrói, revê, questiona o sentido do que encontra, tenta determinar o

significado de palavras e de conceitos desconhecidos, compara e integra o seu conhecimento prévio com o que lê, avalia a qualidade do texto, reage ao texto e presta atenção aos pormenores. Na fase de pós-leitura o leitor reflete e aprende com e sobre o que leu. Desta forma, a compreensão é um processo exigente, contínuo e complexo, mas também satisfatório e produtivo.

No desenvolvimento da compreensão da leitura o professor desempenha um papel muito importante, pois compete-lhe ensinar a ler, despertar no aluno vontade de ler e o gosto pela leitura. Cabe também ao professor consciencializar os seus alunos para a importância da compreensão leitora na medida em que muitas vezes o insucesso na aprendizagem da leitura constitui uma das principais razões para o insucesso escolar geral.

A forma como esta investigação foi desenvolvida seguiu diferentes passos mas considera-se que a metodologia foi adequada pois, foi possível chegar a conclusões plausíveis relativamente aos objetivos propostos. Desta forma, partindo da questão-problema “Como se pode desenvolver explicitamente a compreensão da leitura no 2º ano de escolaridade?” pode concluir-se que as estratégias implementadas permitiram melhorar o desempenho dos alunos face à compreensão da leitura. A tipologia de texto, neste caso, o texto narrativo influenciou o processo de compreensão, pois este já era um tipo de texto com o qual os alunos estavam familiarizados. Desta forma, foi possível que os alunos adquirissem melhores competências e apreendessem melhor os textos lidos. Outro fator predominante para estimular o interesse na leitura e permitir uma melhor compreensão foram os temas dos textos escolhidos, tendo sido selecionados criteriosamente de forma a explorarem assuntos do interesse e do quotidiano das crianças.

Relativamente ao facto de a leitura das questões ter sido realizada pelo investigador, considera-se que foi positivo pois, desta forma foi possível a certificação de que a escolha das respostas seria feita com base no que consideravam correto e não na falta de capacidade em ler, quer as questões, quer as respostas. Nesta leitura não foi descurada a expressividade e a entoação de modo a cativar a atenção das crianças. Esta era acompanhada pelas crianças através do projetor e do exemplar individual que cada criança possuía. Assim,

foi-se ajustando a leitura das questões às necessidades da situação, tendo um impacto positivo.

Quanto aos aspetos analisados seguem-se as conclusões gerais a que os resultados dos testes de avaliação e do glossário permitiram obter.

Assim, no que diz respeito à Análise do Tipo de Questões esta tinha como objetivo compreender no resultado total dos quatro testes de avaliação, qual o tipo de questão em que os alunos apresentam mais sucesso em responder, quer para questões de nível de compreensão Literal 1, quer para questões de nível de compreensão Literal 2. Desta forma, através das análise sincrónica e diacrónica foi possível chegar à análise total dos testes de avaliação podendo-se concluir que, nas questões de nível de compreensão Literal 1 os alunos mostraram uma maior capacidade em responder corretamente a questões de tipo Escolha Múltipla 3 de 6. Seguem-se as questões de tipo Preenchimento sem Sugestão e Preenchimento com Sugestão. Seguidamente e com a mesma percentagem de respostas corretas, as questões de tipo Escolha Múltipla 4 de 8 e Escolha Múltipla 1 de 3. De seguida encontram-se as questões de tipo Escolha Múltipla 1 de 2. Seguidamente, o melhor resultado obtido foi em questões de tipo Verdadeiro/Falso. Por último, o único tipo de questão em que a percentagem de respostas incorretas é superior à de respostas corretas é de Escolha Múltipla 1 de 4. Relativamente aos resultados totais nas questões de nível de compreensão Literal 2, a maior percentagem de respostas corretas encontra-se nas questões de tipo Verdadeiro/Falso, o que mostra que é neste tipo de questão que os alunos revelam maior capacidade em responder acertadamente. Seguidamente e ao mesmo nível encontram-se três tipos de questões: Escolha Múltipla 1 de 2, Escolha Múltipla 1 de 4 e Através de Ilustração. O tipo de questão em que os alunos apresentam mais dificuldade em responder corretamente é a Escolha Múltipla 1 de 3.

No que diz respeito à Análise das Competências Avaliadas pelas Questões, esta tinha como objetivo compreender na percentagem total de respostas certas e erradas dos quatro testes de avaliação, qual a competência em que os alunos mostram maior sucesso em responder corretamente, ou seja, em reconhecer e compreender no texto, quer para questões de nível de compreensão Literal 1,

quer para questões de nível de compreensão Literal 2. Assim sendo, através das análise sincrónica e diacrónica foi possível chegar à análise total dos testes de avaliação podendo-se concluir que, nas questões de nível de compreensão Literal 1, a competência em que os alunos demonstraram mais sucesso em responder corretamente corresponde a Reconhece Relações de Causa Efeito, seguindo-se a competência Reconhece os Detalhes. Nas questões de nível de compreensão Literal 2, a competência mais desenvolvida nos alunos foi Emite um Juízo Face a um Comportamento. Seguem-se as competências Reconhece as Personagens do Texto e Reconhece Relações de Causa Efeito. Por último, mas também com um resultado muito positivo encontra-se a competência Reconhece os Detalhes. Globalmente, os alunos mostraram-se com grandes capacidades em identificar e responder corretamente a todas as competências avaliadas pelos alunos.

Relativamente à análise dos resultados totais dos quatro testes de avaliação, esta tinha como objetivo compreender qual o teste de avaliação em que os alunos obtiveram resultados mais positivos e se existiu progressão, quer para questões de nível de compreensão Literal 1, quer para questões de nível de compreensão Literal 2. Assim sendo, pode concluir-se que, nas questões de nível de compreensão Literal 1, dos quatro testes de avaliação, o primeiro teste de avaliação, “O Sapo Apaixonado”, teve uma percentagem de respostas certas bastante elevada, no entanto, deu-se uma pequena descida no segundo teste de avaliação. Nos testes de avaliação posteriores deu-se um crescimento relativamente à percentagem de respostas corretas, o que revela progresso por parte dos alunos. O teste de avaliação que conseguiu os melhores resultados foi o quarto e último “A Gaivota que não Queria Ser”. Assim sendo, as percentagens de respostas corretas nas questões de nível de compreensão Literal 1, foram sempre próximas e muito positivas, revelando estabilidade por parte dos alunos em responder a questões deste tipo. Nas questões de nível de compreensão Literal 2, foi possível observar que o resultado mais positivo obteve-se no primeiro teste de avaliação. No segundo teste, “Por Favor, Por Favor” os resultados desceram significativamente. No terceiro teste de avaliação deu-se uma grande subida e, no último teste de avaliação” verifica-se novamente uma descida. Os resultados foram sempre positivos, no entanto, é evidente que os

alunos não apresentaram um padrão estável relativamente à percentagem de respostas corretas. Concluindo, apesar dos resultados serem animadores, a oscilação de resultados pode mostrar pouca capacidade em progredir.

Relativamente à análise dos resultados totais das questões de nível de compreensão Literal 1 e Literal 2, esta tinha como objetivo mostrar se os alunos tiveram mais sucesso em responder corretamente a questões de nível de compreensão Literal 1 ou Literal 2. Assim sendo, pode concluir-se que apesar de muito próximos, os melhores resultados encontraram-se nas questões de nível de compreensão Literal 2. Este facto revela-se interessante, no sentido em que, os alunos revelam uma maior capacidade em responder a questões em que a resposta não se encontra diretamente no texto.

Em relação à análise dos resultados totais dos quatro momentos de avaliação relativamente às competências do glossário, esta tinha como objetivo compreender qual das quatro competências teve uma maior percentagem de sucesso. Assim sendo, através das análises sincrónicas e diacrónicas foi possível concluir que a competência em que os alunos revelaram uma maior capacidade em escrever no glossário foi a Definição. De seguida, encontra-se a competência Exemplo, em que os alunos também escreveram no glossário a maioria dos exemplos. Segue-se a competência Palavra, o que mostra que os alunos algumas vezes escreviam a definição e os exemplos mas não escreviam a palavra. Em último, encontra-se a competência Organização, o que revelou que os alunos ainda não desenvolveram e solidificaram a capacidade de organizar por ordem alfabética um glossário. Este resultado na competência Organização também pode ter sido influenciado pelo facto de os alunos não terem escrito todas as palavras nas folhas de glossário.

Concluindo, através da concretização deste projeto de investigação foi possível constatar a importância do planeamento de tarefas e elaboração de estratégias, que estimulem aprendizagens mas que também sejam significativas. Relativamente aos aspetos positivos da concretização deste projeto estes consistiram em aprender a refletir sobre a prática apoiando essas reflexões quer em leituras, quer em debates com a professora cooperante e o professor orientador. Aprender a refletir sobre as necessidades, os interesses, os gostos

dos alunos e aplicar isso na prática de forma a despertar-lhes o gosto pela leitura. Possibilitou aprendizagem, envolvimento e motivação para desenvolver um projeto com crianças que lhes permitisse compreender a importância da leitura e a importância de refletirem sobre a sua prática. Relativamente ao intuito da investigação considero que estes resultados podem ser significativos para que outros investigadores e/ou professores reflitam e apliquem nas suas metodologias. Relativamente às dificuldades e melhorias para o futuro, estas consistem no facto de não terem existido o mesmo número de questões em todos os testes de avaliação para cada uma das vertentes analisadas, o que por vezes, se repercutiu na dificuldade em comparar resultados. No que diz respeito ao futuro profissional, este projeto de investigação permitiu compreender como se podem desenvolver projetos com os alunos, bem como alargar competências relativamente ao ensino da compreensão leitora.



## Referências Bibliográficas

- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonboir, A. (1976). *Como Avaliar os Alunos*. Lisboa: Seara Nova.
- Bryant, P., & Bradley, L. (1987). *Problemas de Leitura na Criança*. Brasil: Porto Alegre.
- Buesco, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Delgado-Martins. (1992). *Para a Didática do Português: seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Educação, D. G. (s.d). Caderno de Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (1992). Avaliar é Aprender: O Novo Sistema de Educação. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Ferreira, C. A. (2004). Avaliação Formativa: Conceptualização e Orientações para a Prática. Vila Real: Setor Editorial dos SDE.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, G. (1973). *Didática da língua nacional*. Porto: Porto Editora.
- Plano Nacional de Leitura (s.d). Orientações para Atividades de Leitura - Programa - Está na Hora da Leitura. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., & Alaiz, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem - O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, M. A. (1996). Pré-História da Aprendizagem da Leitura. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Natércio, A. (2005). *A Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. v. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Sá, C. M., & Veiga, M. J. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Aveiro: Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Direção-Geral da Educação.

Viana, F. L., Ribeiro, I. d., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., . . . Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

## **Anexos**

**ANEXO 1 TABELA DESCRITIVA DO NÍVEL DE COMPREENSÃO E DO TIPO DE QUESTÕES RELATIVAMENTE AO NÚMERO DA QUESTÃO NO TESTES DE AVALIAÇÃO: O SAPO APAIXONADO**

Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado										
Nº questões	Literal 1	Literal 2	Escolha Múltipla 1 de 3	Escolha Múltipla 1 de 2	Escolha Múltipla 3 de 6	Escolha Múltipla 1 de 4	Escolha Múltipla 4 de 8	Verdadeiro Falso	Preenchimento com sugestões	Preenchimento sem sugestões
1	X		X							
2	X		X							
3	X		X							
4	X		X							
5		X	X							
6		X	X							
7		X	X							
8		X		X						
9		X		X						
10		X		X						
11	X				X					
12	X				X					
13	X				X					
14	X									X

15	X									X
16	X									X
TOTAL	10	6	7	3	3	0	0	0	0	3

**ANEXO 2 TABELA DESCRITIVA DO NÍVEL DE COMPREENSÃO E DO TIPO DE QUESTÕES RELATIVAMENTE AO NÚMERO DA QUESTÃO NO TESTES DE AVALIAÇÃO: POR FAVOR, POR FAVOR**

Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor										
Nº questões	Literal 1	Literal 2	Escolha Múltipla 1 de 3	Escolha Múltipla 1 de 2	Escolha Múltipla 3 de 6	Escolha Múltipla 1 de 4	Escolha Múltipla 4 de 8	Verdadeiro/Falso	Preenchimento com sugestões	Preenchimento sem sugestões
1		x	X							
2	X		X							
3		X	X							
4	X		X							
5	X		X							
6		X	X							
7	X							X		
8	X							X		
9	X							X		
10		X						X		

11		X						X		
12	X								X	
13	X								X	
14	X								X	
15	X								X	
16	X								X	
17	X								X	
18	X			X						
19	X			X						
20	X			X						
21		X		X						
22	X			X						
23	X					X				
24	X					X				
25	X									X
26	X									X
27		x				X				
TOTAL	20	7	6	5	0	3	0	5	6	2

**ANEXO 3 TABELA DESCRITIVA DO NÍVEL DE COMPREENSÃO E DO TIPO DE QUESTÕES RELATIVAMENTE AO NÚMERO DA QUESTÃO NO TESTES DE AVALIAÇÃO: ONDE ESTÃO OS TOLOS DESTE MUNDO?**

Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo?										
Nº questões	Literal 1	Literal 2	Escolha Múltipla 1 de 3	Escolha Múltipla 1 de 2	Escolha Múltipla 3 de 6	Escolha Múltipla 1 de 4	Escolha Múltipla 4 de 8	Verdadeiro/Falso	Preenchimento com sugestões	Preenchimento sem sugestões
1		X	X							
2	X		X							
3	X		X							
4	X		X							
5		X	X							
6	X		X							
7		X	X							
8	X		X							
9	X			X						
10		X		X						
11	X			X						
12		X		X						
13	X			X						
14	X			x						
15	X							X		

16	X							X		
17		X						X		
18	X							X		
19	X							X		
20	X							X		
21		X						X		
22		X						X		
23		X						X		
24	X							x		
25	X								X	
26	X								X	
27	X								X	
28	X								X	
29	X								X	
30	X						X			
31	X						X			
32	X						X			
33	X						X			
34		x				x				
TOTAL	24	10	8	6	0	1	4	10	0	0



**ANEXO 4 TABELA DESCRITIVA DO NÍVEL DE COMPREENSÃO E DO TIPO DE QUESTÕES RELATIVAMENTE AO NÚMERO DA QUESTÃO NO TESTES DE AVALIAÇÃO: A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER**

Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser											
Nº questões	Literal 1	Literal 2	Escolha Múltipla 1 de 3	Escolha Múltipla 1 de 2	Escolha Múltipla 3 de 6	Escolha Múltipla 1 de 4	Escolha Múltipla 4 de 8	Verdadeiro/Falso	Preenchimento com sugestões	Preenchimento sem sugestões	Através de ilustração
1	X		X								
2	X		X								
3	X		X								
4	X		X								
5	X		X								
6	X		X								
7	X		X								
8		X	X								
9	X		X								
10		X	X								
11	X							X			
12	X							X			
13	X							X			

14	X							X			
15		X						X			
16		X						X			
17	X							X			
18	X							X			
19		X									x
20		X	X								
21		X	X								
22	X								X		
23	X								X		
24		X	X								
TOTAL	16	8	14	0	0	0	0	8	2	0	1

**ANEXO 5 TABELA DESCRITIVA DE RESPOSTAS CERTAS E ERRADAS DE CADA UMA DOS CINCO ALUNOS ANALISADOS RELATIVAMENTE À RESPETIVA QUESTÃO NO TESTES DE AVALIAÇÃO: O SAPO APAIXONADO**

Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado						
Nº questão	Miguel	José	Maria	Simão	Gonçalo	Total de respostas corretas do grupo
1	x	X	C	X	X	1
2	C	C	X	X	X	2
3	C	C	X	C	C	4
4	C	C	C	C	C	5
5	C	C	C	C	C	5
6	C	C	C	X	C	4
7	C	X	C	C	C	4
8	C	C	C	C	C	5
9	C	C	C	C	C	5
10	C	C	C	C	C	5
11	C	C	C	C	C	5
12	C	C	C	C	C	5
13	C	C	C	C	C	5
14	C	X	C	C	C	4
15	C	X	C	C	C	4
16	C	x	X	C	C	3

Total por aluno	15	11	13	13	14	66 em 80
-----------------	----	----	----	----	----	----------

Legenda – C – resposta correta; X - resposta incorreta

**ANEXO 6 TABELA DESCRITIVA DE RESPOSTAS CERTAS E ERRADAS DE CADA UMA DOS CINCO ALUNOS ANALISADOS RELATIVAMENTE À RESPECTIVA QUESTÃO NO TESTES DE AVALIAÇÃO: POR FAVOR, POR FAVOR**

Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor						
Nº questão	Miguel	José	Maria	Simão	Gonçalo	Total de respostas corretas do grupo
1	C	X	X	C	C	3
2	C	C	C	C	C	5
3	C	X	X	X	C	2
4	X	C	X	X	C	2
5	X	C	X	X	C	2
6	X	C	X	X	C	2
7	C	C	X	C	C	4
8	C	C	C	X	C	4
9	C	C	C	C	C	5
10	C	C	C	C	C	5
11	C	C	C	C	C	5
12	C	C	X	C	C	4

13	C	C	X	X	C	3
14	C	C	X	X	C	3
15	C	C	X	C	C	4
16	C	C	C	C	C	5
17	C	C	C	C	C	5
18	C	X	C	C	C	4
19	C	X	C	X	C	3
20	X	X	X	C	C	2
21	C	X	X	X	X	1
22	C	X	C	C	C	4
23	C	C	C	X	C	4
24	X	X	X	X	X	0
25	C	C	C	C	C	5
26	C	C	C	C	C	5
27	C	C	X	x	C	3
Total por aluno	22	19	13	15	25	94 em 135

Legenda – C – resposta correta; X - resposta incorreta

**ANEXO 7 TABELA DESCRITIVA DE RESPOSTAS CERTAS E ERRADAS DE CADA UMA DOS CINCO ALUNOS ANALISADOS RELATIVAMENTE À RESPETIVA QUESTÃO NO TESTES DE AVALIAÇÃO: ONDE ESTÃO OS TOLOS DESTE MUNDO?**

Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo?						
Nº questão	Miguel	José	Maria	Simão	Gonçalo	Total de respostas corretas do grupo
1	C	C	C	C	C	5
2	C	C	C	C	C	5
3	X	C	C	C	C	4
4	C	X	C	C	C	4
5	C	C	C	C	C	5
6	C	C	C	C	C	5
7	C	X	X	C	X	2
8	C	X	C	C	X	3
9	C	C	C	C	C	5
10	C	X	X	C	C	3
11	C	C	C	C	C	5
12	C	C	C	C	C	5
13	C	X	X	X	C	2
14	X	C	C	C	C	4
15	X	X	C	X	C	2
16	C	X	X	X	C	2

17	C	C	C	C	C	5
18	C	C	C	C	C	5
19	C	X	X	C	C	3
20	C	C	C	C	C	5
21	C	X	X	C	C	3
22	C	C	C	C	C	5
23	C	C	X	C	C	4
24	C	C	X	X	C	3
25	C	C	X	C	C	4
26	C	C	X	C	C	4
27	C	C	X	C	C	4
28	C	C	X	C	C	4
29	C	C	X	C	C	4
30	C	X	x	X	C	2
31	C	C	C	C	C	5
32	C	X	X	C	C	3
33	C	C	C	C	C	5
34	C	C	C	C	C	5
Total por aluno	31	23	19	29	32	134 em 170

Legenda – C – resposta correta; X - resposta incorreta

**ANEXO 8 TABELA DESCRITIVA DE RESPOSTAS CERTAS E ERRADAS DE CADA UMA DOS CINCO ALUNOS ANALISADOS RELATIVAMENTE À RESPOSTA CORRETA NO TESTES DE AVALIAÇÃO: A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER**

Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser						
Nº questão	Miguel	José	Maria	Simão	Gonçalo	Total de respostas corretas do grupo
1	C	C	C	C	C	5
2	X	C	X	X	C	2
3	C	C	C	C	C	5
4	C	C	C	C	C	5
5	C	C	X	C	C	4
6	X	C	C	X	X	2
7	C	C	C	C	C	5
8	X	C	X	X	X	1
9	C	C	C	C	C	5
10	C	C	X	C	C	4
11	X	C	C	C	X	3
12	C	C	C	C	C	5
13	C	C	C	X	C	4
14	C	C	X	X	C	3



15	C	C	C	C	C	5
16	C	X	X	C	X	2
17	C	C	X	X	C	3
18	C	C	X	C	X	3
19	X	C	C	C	C	4
20	C	C	X	C	C	4
21	C	C	C	x	C	4
22	C	C	C	C	C	5
23	C	C	C	C	C	5
24	C	C	C	C	C	5
Total por aluno	19	23	15	17	19	93 em 120

Legenda – C – resposta correta; X - resposta incorreta

**ANEXO 9 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO MIGUEL NO TESTE DE AVALIAÇÃO: O SAPO APAIXONADO**

Aluno: Miguel		
Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado - Literal 1		
<b>Reconhece os Detalhes</b>	Sim	Não
Onde a história se inicia (p. 1)		X
Estado inicial do Sapo (p. 2)	X	
Primeira personagem que o Sapo encontra (p. 3)	X	
Características da Lebre (p. 4)	X	
<b>Reconhece relações de Causa Efeito</b>		
O que decidiu fazer para impressionar a Pata (p. 11)	X	
O que aconteceu depois de saltar (p. 12)	X	
Como a Pata ajudou o Sapo (p. 13)	X	
Como ficaram o Sapo e a Pata (p. 14)	X	
Como ficaram o Sapo e a Pata (p. 15)	X	
Como ficaram o Sapo e a Pata (p. 16)	X	

**ANEXO 10 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO MIGUEL NO TESTE DE AVALIAÇÃO: O SAPO APAIXONADO**

Aluno: Miguel		
Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado – Literal 2		
Reconhece os detalhes	Sim	Não
Como se sentia o Sapo quando encontrou a Lebre (p. 5)	X	
O problema do Sapo segundo a Lebre (p. 6)	X	
De que forma a Lebre descobriu o problema do Sapo (p. 7)	x	
O que o Sapo sabia fazer (p. 8)	x	
O que foi oferecido à Pata (p. 9)	x	
O que foi oferecido à Pata (p. 10)	x	

**ANEXO 11 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO JOSÉ NO TESTE DE AVALIAÇÃO: O SAPO APAIXONADO**

Aluno: José		
Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado – Literal 1		
<b>Reconhece os Detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Onde a história se inicia (p. 1)		X
Estado inicial do Sapo (p. 2)	X	

Primeira personagem que o Sapo encontra (p. 3)	X	
Características da Lebre (p. 4)	X	
<b>Reconhece relações de Causa Efeito</b>		
O que decidiu fazer para impressionar a Pata (p. 11)	X	
O que aconteceu depois de saltar (p. 12)	X	
Como a Pata ajudou o Sapo (p. 13)	X	
Como ficaram o Sapo e a Pata (p. 14)		X
Como ficaram o Sapo e a Pata (p. 15)		x
Como ficaram o Sapo e a Pata (p. 16)		X

**ANEXO 12 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO JOSÉ NO TESTE DE AVALIAÇÃO: O SAPO APAIXONADO**

Aluno: José		
Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado – Literal 2		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Como se sentia o Sapo quando encontrou a Lebre (p. 5)	X	
O problema do Sapo segundo a Lebre (p. 6)	X	
De que forma a Lebre descobriu o problema do Sapo (p. 7)		X

O que o Sapo sabia fazer (p. 8)	x	
O que foi oferecido à Pata (p. 9)	x	
O que foi oferecido à Pata (p. 10)	x	

**ANEXO 13 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DA ALUNA MARIA NO TESTE DE AVALIAÇÃO: O SAPO APAIXONADO**

Aluno: Maria		
Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado – Literal 1		
Reconhece os Detalhes	Sim	Não
Onde a história se inicia (p. 1)	X	
Estado inicial do Sapo (p. 2)		X
Primeira personagem que o Sapo encontra (p. 3)		X
Características da Lebre (p. 4)	X	
Reconhece relações de Causa Efeito		
O que decidiu fazer para impressionar a Pata (p. 11)	X	
O que aconteceu depois de saltar (p. 12)	X	
Como a Pata ajudou o Sapo (p. 13)	X	
Como ficaram o Sapo e a Pata (p. 14)	X	
Como ficaram o Sapo e a Pata (p. 15)	x	

Como ficaram o Sapo e a Pata (p. 16)		X
--------------------------------------	--	---

**ANEXO 14 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DA ALUNA MARIA NO TESTE DE AVALIAÇÃO: O SAPO APAIXONADO**

Aluno: Maria		
Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado – Literal 2		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Como se sentia o Sapo quando encontrou a Lebre (p. 5)	X	
O problema do Sapo segundo a Lebre (p. 6)	X	
De que forma a Lebre descobriu o problema do Sapo (p. 7)	X	
O que o Sapo sabia fazer (p. 8)	X	
O que foi oferecido à Pata (p. 9)	x	
O que foi oferecido à Pata (p. 10)	x	

**ANEXO 15 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO SIMÃO NO TESTE DE AVALIAÇÃO: O SAPO APAIXONADO**

Aluno: Simão		
Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado – Literal 1		
<b>Reconhece os Detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>

Onde a história se inicia (p. 1)		X
Estado inicial do Sapo (p. 2)		X
Primeira personagem que o Sapo encontra (p. 3)	X	
Características da Lebre (p. 4)	X	
<b>Reconhece relações de Causa Efeito</b>		
O que decidiu fazer para impressionar a Pata (p. 11)	X	
O que aconteceu depois de saltar (p. 12)	X	
Como a Pata ajudou o Sapo (p. 13)	X	
Como ficaram o Sapo e a Pata (p. 14)	X	
Como ficaram o Sapo e a Pata (p. 15)	X	
Como ficaram o Sapo e a Pata (p. 16)	x	

**ANEXO 16 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO SIMÃO NO TESTE DE AVALIAÇÃO: O SAPO APAIXONADO**

Aluno: Simão		
Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado – Literal 2		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Como se sentia o Sapo quando encontrou a Lebre (p. 5)	X	

O problema do Sapo segundo a Lebre (p. 6)		X
De que forma a Lebre descobriu o problema do Sapo (p. 7)	X	
O que o Sapo sabia fazer (p. 8)	x	
O que foi oferecido à Pata (p. 9)	x	
O que foi oferecido à Pata (p. 10)	x	

**ANEXO 17 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO GONÇALO NO TESTE DE AVALIAÇÃO: O SAPO APAIXONADO**

Aluno: Gonçalo		
Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado – Literal 1		
<b>Reconhece os Detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Onde a história se inicia (p. 1)		X
Estado inicial do Sapo (p. 2)		X
Primeira personagem que o Sapo encontra (p. 3)	X	
Características da Lebre (p. 4)	X	
<b>Reconhece relações de Causa Efeito</b>		
O que decidiu fazer para impressionar a Pata (p. 11)	X	
O que aconteceu depois de saltar (p. 12)	X	
Como a Pata ajudou o Sapo (p. 13)	X	



Como ficaram o Sapo e a Pata (p. 14)	X	
Como ficaram o Sapo e a Pata (p. 15)	X	
Como ficaram o Sapo e a Pata (p. 16)	x	

**ANEXO 18 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO GONÇALO NO TESTE DE AVALIAÇÃO: O SAPO APAIXONADO**

Aluno: Gonçalo		
Teste de Avaliação: O Sapo Apaixonado – Literal 2		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Como se sentia o Sapo quando encontrou a Lebre (p. 5)	X	
O problema do Sapo segundo a Lebre (p. 6)	X	
De que forma a Lebre descobriu o problema do Sapo (p. 7)	X	
O que o Sapo sabia fazer (p. 8)	x	
O que foi oferecido à Pata (p. 9)	x	
O que foi oferecido à Pata (p. 10)	x	

**ANEXO 19- TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO MIGUEL NO TESTE DE AVALIAÇÃO: POR FAVOR, POR FAVOR**

Aluno: Miguel
Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor – Literal 1

<b>Reconhece os Detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Os moram os Por Favor (p. 2)	X	
Como ficam os Por Favor quando são utilizados (p. 4)		X
Comparação dos Por Favor a peixinhos (p. 5)		X
Como era a personagem principal (p. 7)	X	
Como estava o Por Favor do Rui (p. 8)	X	
Como se chamava o irmão do Rui (p. 9)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 12)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 13)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 14)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 15)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 16)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 17)	X	
O que a pai perguntou (p. 19)	X	
<b>Reconhece relações de Causa Efeito</b>		
Como ficou o Por Favor depois de saltar para a boca do André (p. 18)	X	
Como André ficou (p. 20)		X
Como se sentiu o Por Favor no dia seguinte (p. 22)	X	
Como ficou o Por Favor depois de voltar para a boca do Rui (p. 23)	X	

Como passou a soar o Por Favor (p. 24)		X
Como se tornou Rui (p. 25)	X	
Como se tornou Rui (p. 26)	X	

**ANEXO 20 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO MIGUEL NO TESTE DE AVALIAÇÃO: POR FAVOR, POR FAVOR**

Aluno: Miguel		
Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor – Literal 2		
<b>Reconhece as personagens do texto</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Identifica as personagens do texto (p. 1)	X	
<b>Reconhece os detalhes</b>		
Quando se diz Por Favor (p. 3)	X	
Onde vive o Por Favor da história (p. 6)		X
Como era o irmão do Rui (p. 10)	X	
Como eram os Por Favor do André (p. 11)	X	
O que fez o Por Favor na manhã seguinte (p. 21)	X	
<b>Emite um juízo face a um comportamento</b>		

Compreendeu a moral da história (p. 27)	X	
-----------------------------------------	---	--

**ANEXO 21 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO JOSÉ NO TESTE DE AVALIAÇÃO: POR FAVOR, POR FAVOR**

Aluno: José		
Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor – Literal 1		
<b>Reconhece os Detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Os moram os Por Favor (p. 2)	X	
Como ficam os Por Favor quando são utilizados (p. 4)	X	
Comparação dos Por Favor a peixinhos (p. 5)	X	
Como era a personagem principal (p. 7)	X	
Como estava o Por Favor do Rui (p. 8)	X	
Como se chamava o irmão do Rui (p. 9)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 12)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 13)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 14)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 15)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 16)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 17)	X	

O que a pai perguntou (p. 19)		X
<b>Reconhece relações de Causa Efeito</b>		
Como ficou o Por Favor depois de saltar para a boca do André (p. 18)		X
Como André ficou (p. 20)		x
Como se sentiu o Por Favor no dia seguinte (p. 22)		X
Como ficou o Por Favor depois de voltar para a boca do Rui (p. 23)	X	
Como passou a soar o Por Favor (p. 24)		x
Como se tornou Rui (p. 25)	X	
Como se tornou Rui (p. 26)	X	

**ANEXO 22 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO JOSÉ NO TESTE DE AVALIAÇÃO: POR FAVOR, POR FAVOR**

Aluno: José		
Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor – Literal 2		
<b>Reconhece as Personagens do Texto</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Identifica as personagens do texto (p. 1)		X
<b>Reconhece os detalhes</b>		
Quando se diz Por Favor (p. 3)		x

Onde vive o Por Favor da história (p. 6)	X	
Como era o irmão do Rui (p. 10)	X	
Como eram os Por Favor do André (p. 11)	X	
O que fez o Por Favor na manhã seguinte (p. 21)		x
<b>Emite um juízo face a um comportamento</b>		
Compreendeu a moral da história (p. 27)	X	

**ANEXO 23 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO MARIA NO TESTE DE AVALIAÇÃO: POR FAVOR, POR FAVOR**

Aluno: Maria		
Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor – Literal 1		
<b>Reconhece os Detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Os moram os Por Favor (p. 2)	X	
Como ficam os Por Favor quando são utilizados (p. 4)		X
Comparação dos Por Favor a peixinhos (p. 5)		X
Como era a personagem principal (p. 7)		X
Como estava o Por Favor do Rui (p. 8)	X	
Como se chamava o irmão do Rui (p. 9)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 12)		X

O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 13)		X
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 14)		X
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 15)		X
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 16)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 17)	X	
O que a pai perguntou (p. 19)	X	
<b>Reconhece relações de Causa Efeito</b>		
Como ficou o Por Favor depois de saltar para a boca do André (p. 18)	X	
Como André ficou (p. 20)		X
Como se sentiu o Por Favor no dia seguinte (p. 22)	X	
Como ficou o Por Favor depois de voltar para a boca do Rui (p. 23)	X	
Como passou a soar o Por Favor (p. 24)		X
Como se tornou Rui (p. 25)	X	
Como se tornou Rui (p. 26)	X	

**ANEXO 24 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO MARIA NO TESTE DE AVALIAÇÃO: POR FAVOR, POR FAVOR**

Aluno: Maria
Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor – Literal 2

<b>Reconhece as Personagens do Texto</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Identifica as personagens do texto (p. 1)		X
<b>Reconhece os detalhes</b>		
Quando se diz Por Favor (p. 3)		X
Onde vive o Por Favor da história (p. 6)		X
Como era o irmão do Rui (p. 10)	X	
Como eram os Por Favor do André (p. 11)	X	
O que fez o Por Favor na manhã seguinte (p. 21)		X
<b>Emite um juízo face a um comportamento</b>		
Compreendeu a moral da história (p. 27)		X

**ANEXO 25 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO SIMÃO NO TESTE DE AVALIAÇÃO: POR FAVOR, POR FAVOR**

Aluno: Simão		
Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor – Literal 1		
<b>Reconhece os Detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Os moram os Por Favor (p. 2)	X	
Como ficam os Por Favor quando são utilizados (p. 4)		X



Comparação dos Por Favor a peixinhos (p. 5)		X
Como era a personagem principal (p. 7)	X	
Como estava o Por Favor do Rui (p. 8)		X
Como se chamava o irmão do Rui (p. 9)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 12)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 13)		X
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 14)		X
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 15)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 16)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 17)	X	
O que a pai perguntou (p. 19)		X
<b>Reconhece relações de Causa Efeito</b>		
Como ficou o Por Favor depois de saltar para a boca do André (p. 18)	X	
Como André ficou (p. 20)	X	
Como se sentiu o Por Favor no dia seguinte (p. 22)	X	
Como ficou o Por Favor depois de voltar para a boca do Rui (p. 23)		X
Como passou a soar o Por Favor (p. 24)		X
Como se tornou Rui (p. 25)	X	
Como se tornou Rui (p. 26)	X	

**ANEXO 26 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO SIMÃO NO TESTE DE AVALIAÇÃO: POR FAVOR, POR FAVOR**

Aluno: Simão		
Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor – Literal 2		
<b>Reconhece as Personagens do Texto</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Identifica as personagens do texto (p. 1)	X	
<b>Reconhece os detalhes</b>		
Quando se diz Por Favor (p. 3)		X
Onde vive o Por Favor da história (p. 6)		X
Como era o irmão do Rui (p. 10)	X	
Como eram os Por Favor do André (p. 11)	X	
O que fez o Por Favor na manhã seguinte (p. 21)		X
<b>Emite um juízo face a um comportamento</b>		
Compreendeu a moral da história (p. 27)		X

**ANEXO 27 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO GONÇALO NO TESTE DE AVALIAÇÃO: POR FAVOR, POR FAVOR**

Aluno: Gonçalo
----------------

Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor – Literal 1		
<b>Reconhece os Detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Os moram os Por Favor (p. 2)	X	
Como ficam os Por Favor quando são utilizados (p. 4)	X	
Comparação dos Por Favor a peixinhos (p. 5)	X	
Como era a personagem principal (p. 7)	X	
Como estava o Por Favor do Rui (p. 8)	X	
Como se chamava o irmão do Rui (p. 9)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 12)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 13)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 14)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 15)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 16)	X	
O que aconteceu ao Por Favor quando fugiu para a boca do André (p. 17)	X	
O que a pai perguntou (p. 19)	X	
<b>Reconhece relações de Causa Efeito</b>		
Como ficou o Por Favor depois de saltar para a boca do André (p. 18)	X	
Como André ficou (p. 20)	X	
Como se sentiu o Por Favor no dia seguinte (p. 22)	X	

Como ficou o Por Favor depois de voltar para a boca do Rui (p. 23)	X	
Como passou a soar o Por Favor (p. 24)		X
Como se tornou Rui (p. 25)	X	
Como se tornou Rui (p. 26)	X	

**ANEXO 28 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO GONÇALO NO TESTE DE AVALIAÇÃO: POR FAVOR, POR FAVOR**

Aluno: Gonçalo		
Teste de Avaliação: Por Favor, Por Favor – Literal 2		
<b>Reconhece as Personagens do Texto</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Identifica as personagens do texto (p. 1)	X	
<b>Reconhece os detalhes</b>		
Quando se diz Por Favor (p. 3)	X	
Onde vive o Por Favor da história (p. 6)	X	
Como era o irmão do Rui (p. 10)	X	
Como eram os Por Favor do André (p. 11)	X	
O que fez o Por Favor na manhã seguinte (p. 21)		X
<b>Emite um juízo face a um comportamento</b>		

Compreendeu a moral da história (p. 27)	x	
-----------------------------------------	---	--

**ANEXO 29 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO MIGUEL NO TESTE DE AVALIAÇÃO: ONDE ESTÃO OS TOLOS DESTE MUNDO?**

Aluno: Miguel		
Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? – Literal 1		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Nome do criado (p. 2)	X	
Animais do lavrador (p. 3)		X
Preço de venda dos animais (p. 4)	X	
Quem chegou depois do lavrador partir (p. 6)	X	
Do que supostamente se tinha esquecido o negociante (p. 8)	X	
O que fez o negociante depois de levar os animais (p. 9)	X	
Onde o lavrador se sentou (p. 14)		X
Quem o lavrador viu (p. 15)		X
O que o lavrador disse à velhinha (p. 16)	X	
O que perguntou a velhinha (p. 18)	X	
O que perguntou a velhinha (p. 19)	X	
O que o lavrador disse à velhinha (p. 20)	X	
O que a velhinha fez (p. 24)	X	

<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Com que ficou chateado o lavrador (p. 11)	X	
Atitude do lavrador com o criado após ter sido roubado (p. 13)	X	
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 25)	X	
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 26)	X	
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 27)	X	
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 28)	X	
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 29)	X	
Compreendeu que a morte veio à Terra (p. 30)	X	
O que a morte fez à velhinha e ao João (p. 31)	X	
O que a morte fez ao negociante e ao lavrador (p. 32)	X	
Razão da decisão que a morte tomou (p. 33)	X	

**ANEXO 30 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO MIGUEL NO TESTE DE AVALIAÇÃO: ONDE ESTÃO OS TOLOS DESTE MUNDO?**

Aluno: Miguel		
Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? – Literal 2		
<b>Reconhece as Personagens do Texto</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Identifica as personagens do texto (p. 1)	X	

<b>Reconhece os detalhes</b>		
O que o lavrador foi fazer (p. 5)	X	
O que disse o negociante (p. 7)	X	
Compreendeu que o lavrador mentiu à velhinha (p. 17)	X	
O que o lavrador pediu à velhinha (p. 21)	X	
Compreendeu que o lavrador mentiu à velhinha (p. 22)	X	
O motivo pelo qual o lavrador pediu dinheiro à velhinha (p. 23)	X	
<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Compreendeu o objetivo do negociante (p. 10)	X	
Em quem o criado não devia ter confiado (p. 12)	X	
<b>Emite um juízo face a um comportamento</b>		
Compreendeu a moral da história (p. 34)	X	

**ANEXO 31 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO JOSÉ NO TESTE DE AVALIAÇÃO: ONDE ESTÃO OS TOLOS DESTE MUNDO?**

Aluno: José
Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? – Literal 1

<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Nome do criado (p. 2)	X	
Animais do lavrador (p. 3)	X	
Preço de venda dos animais (p. 4)		X
Quem chegou depois do lavrador partir (p. 6)	X	
Do que supostamente se tinha esquecido o negociante (p. 8)		X
O que fez o negociante depois de levar os animais (p. 9)	X	
Onde o lavrador se sentou (p. 14)	X	
Quem o lavrador viu (p. 15)		X
O que o lavrador disse à velhinha (p. 16)		X
O que perguntou a velhinha (p. 18)	X	
O que perguntou a velhinha (p. 19)		X
O que o lavrador disse à velhinha (p. 20)	X	
O que a velhinha fez (p. 24)	X	
<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Com que ficou chateado o lavrador (p. 11)	X	
Atitude do lavrador com o criado após ter sido roubado (p. 13)		X
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 25)	X	
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 26)	X	



O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 27)	X	
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 28)	X	
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 29)	X	
Compreendeu que a morte veio à Terra (p. 30)		X
O que a morte fez à velhinha e ao João (p. 31)	X	
O que a morte fez ao negociante e ao lavrador (p. 32)		X
Razão da decisão que a morte tomou (p. 33)	X	

**ANEXO 32 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO JOSÉ NO TESTE DE AVALIAÇÃO: ONDE ESTÃO OS TOLOS DESTE MUNDO?**

Aluno: José		
Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? – Literal 2		
<b>Reconhece as Personagens do Texto</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Identifica as personagens do texto (p. 1)	X	
<b>Reconhece os detalhes</b>		
O que o lavrador foi fazer (p. 5)	X	
O que disse o negociante (p. 7)		X
Compreendeu que o lavrador mentiu à velhinha (p. 17)	X	
O que o lavrador pediu à velhinha (p. 21)		X

Compreendeu que o lavrador mentiu à velhinha (p. 22)	X	
O motivo pelo qual o lavrador pediu dinheiro à velhinha (p. 23)	X	
<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Compreendeu o objetivo do negociante (p. 10)		X
Em quem o criado não devia ter confiado (p. 12)	X	
<b>Emite um juízo face a um comportamento</b>		
Compreendeu a moral da história (p. 34)	X	

**ANEXO 33 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO MARIA NO TESTE DE AVALIAÇÃO: ONDE ESTÃO OS TOLOS DESTE MUNDO?**

Aluno: Maria		
Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? – Literal 1		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Nome do criado (p. 2)	X	
Animais do lavrador (p. 3)	X	
Preço de venda dos animais (p. 4)	X	
Quem chegou depois do lavrador partir (p. 6)	X	
Do que supostamente se tinha esquecido o negociante (p. 8)	X	

O que fez o negociante depois de levar os animais (p. 9)	X	
Onde o lavrador se sentou (p. 14)	X	
Quem o lavrador viu (p. 15)	X	
O que o lavrador disse à velhinha (p. 16)		X
O que perguntou a velhinha (p. 18)	X	
O que perguntou a velhinha (p. 19)		X
O que o lavrador disse à velhinha (p. 20)	X	
O que a velhinha fez (p. 24)		X
<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Com que ficou chateado o lavrador (p. 11)	X	
Atitude do lavrador com o criado após ter sido roubado (p. 13)		X
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 25)		X
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 26)		X
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 27)		X
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 28)		X
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 29)		X
Compreendeu que a morte veio à Terra (p. 30)		X
O que a morte fez à velhinha e ao João (p. 31)	X	
O que a morte fez ao negociante e ao lavrador (p. 32)		X

Razão da decisão que a morte tomou (p. 33)	X	
--------------------------------------------	---	--

**ANEXO 34 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO MARIA NO TESTE DE AVALIAÇÃO: ONDE ESTÃO OS TOLOS DESTE MUNDO?**

Aluno: Maria		
Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? – Literal 2		
<b>Reconhece as Personagens do Texto</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Identifica as personagens do texto (p. 1)	X	
<b>Reconhece os detalhes</b>		
O que o lavrador foi fazer (p. 5)	X	
O que disse o negociante (p. 7)		X
Compreendeu que o lavrador mentiu à velhinha (p. 17)	X	
O que o lavrador pediu à velhinha (p. 21)		X
Compreendeu que o lavrador mentiu à velhinha (p. 22)	X	
O motivo pelo qual o lavrador pediu dinheiro à velhinha (p. 23)		X
<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Compreendeu o objetivo do negociante (p. 10)		X
Em quem o criado não devia ter confiado (p. 12)	X	

<b>Emite um juízo face a um comportamento</b>		
Compreendeu a moral da história (p. 34)	X	

**ANEXO 35 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO SIMÃO NO TESTE DE AVALIAÇÃO: ONDE ESTÃO OS TOLOS DESTE MUNDO?**

Aluno: Simão		
Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? – Literal 1		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Nome do criado (p. 2)	X	
Animais do lavrador (p. 3)	X	
Preço de venda dos animais (p. 4)	X	
Quem chegou depois do lavrador partir (p. 6)	X	
Do que supostamente se tinha esquecido o negociante (p. 8)	X	
O que fez o negociante depois de levar os animais (p. 9)	X	
Onde o lavrador se sentou (p. 14)	X	
Quem o lavrador viu (p. 15)		X
O que o lavrador disse à velhinha (p. 16)		X
O que perguntou a velhinha (p. 18)	X	
O que perguntou a velhinha (p. 19)	X	

O que o lavrador disse à velhinha (p. 20)	X	
O que a velhinha fez (p. 24)		X
<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Com que ficou chateado o lavrador (p. 11)	X	
Atitude do lavrador com o criado após ter sido roubado (p. 13)		X
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 25)	X	
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 26)	X	
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 27)	X	
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 28)	X	
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 29)	X	
Compreendeu que a morte veio à Terra (p. 30)		X
O que a morte fez à velhinha e ao João (p. 31)	X	
O que a morte fez ao negociante e ao lavrador (p. 32)	X	
Razão da decisão que a morte tomou (p. 33)	X	

**ANEXO 36 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO SIMÃO NO TESTE DE AVALIAÇÃO: ONDE ESTÃO OS TOLOS DESTE MUNDO?**

Aluno: Simão
Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? – Literal 2

<b>Reconhece as Personagens do Texto</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Identifica as personagens do texto (p. 1)	X	
<b>Reconhece os detalhes</b>		
O que o lavrador foi fazer (p. 5)	X	
O que disse o negociante (p. 7)	X	
Compreendeu que o lavrador mentiu à velhinha (p. 17)	X	
O que o lavrador pediu à velhinha (p. 21)	X	
Compreendeu que o lavrador mentiu à velhinha (p. 22)	X	
O motivo pelo qual o lavrador pediu dinheiro à velhinha (p. 23)	X	
<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Compreendeu o objetivo do negociante (p. 10)	X	
Em quem o criado não devia ter confiado (p. 12)	X	
<b>Emite um juízo face a um comportamento</b>		
Compreendeu a moral da história (p. 34)	X	

**ANEXO 37 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO GONÇALO NO TESTE DE AVALIAÇÃO: ONDE ESTÃO OS TOLOS DESTE MUNDO?**

Aluno: Gonçalo		
Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? – Literal 1		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Nome do criado (p. 2)	X	
Animais do lavrador (p. 3)	X	
Preço de venda dos animais (p. 4)	X	
Quem chegou depois do lavrador partir (p. 6)	X	
Do que supostamente se tinha esquecido o negociante (p. 8)		X
O que fez o negociante depois de levar os animais (p. 9)	X	
Onde o lavrador se sentou (p. 14)	X	
Quem o lavrador viu (p. 15)	X	
O que o lavrador disse à velhinha (p. 16)	X	
O que perguntou a velhinha (p. 18)	X	
O que perguntou a velhinha (p. 19)	X	
O que o lavrador disse à velhinha (p. 20)	X	
O que a velhinha fez (p. 24)	X	
<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		



Com que ficou chateado o lavrador (p. 11)	X	
Atitude do lavrador com o criado após ter sido roubado (p. 13)	X	
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 25)	X	
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 26)	X	
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 27)	X	
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 28)	X	
O que o lavrador fez depois de ter voltado para casa (p. 29)	X	
Compreendeu que a morte veio à Terra (p. 30)	X	
O que a morte fez à velhinha e ao João (p. 31)	X	
O que a morte fez ao negociante e ao lavrador (p. 32)	X	
Razão da decisão que a morte tomou (p. 33)	X	

**ANEXO 38 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO GONÇALO NO TESTE DE AVALIAÇÃO: ONDE ESTÃO OS TOLOS DESTE MUNDO?**

Aluno: Gonçalo		
Teste de Avaliação: Onde Estão os Tolos deste Mundo? – Literal 2		
<b>Reconhece as Personagens do Texto</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Identifica as personagens do texto (p. 1)	X	
<b>Reconhece os detalhes</b>		

O que o lavrador foi fazer (p. 5)	X	
O que disse o negociante (p. 7)		X
Compreendeu que o lavrador mentiu à velhinha (p. 17)	X	
O que o lavrador pediu à velhinha (p. 21)	X	
Compreendeu que o lavrador mentiu à velhinha (p. 22)	X	
O motivo pelo qual o lavrador pediu dinheiro à velhinha (p. 23)	X	
<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Compreendeu o objetivo do negociante (p. 10)	X	
Em quem o criado não devia ter confiado (p. 12)	X	
<b>Emite um juízo face a um comportamento</b>		
Compreendeu a moral da história (p. 34)	X	

**ANEXO 39 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO MIGUEL NO TESTE DE AVALIAÇÃO: A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER**

Aluno: Miguel		
Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser – Literal 1		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
O que a Gaivota desejava ser (p. 1)	X	

Razão pela qual a Gaivota não queria ser gaivota (p. 2)		X
Porque é que a Gaivota queria ser pomba (p. 3)	X	
Para além das pombas quem mais transporta mensagens (p. 4)	X	
Com o que é que se cozinham as pombas (p. 5)	X	
Como estava a Gaivota enquanto pensava (p. 9)	X	
O que sentiu a Gaivota ao procurar comida (p. 11)		X
O que fez depois do pressentimento (p. 12)	X	
Como se protegeu a Gaivota (p. 13)	X	
A Gaivota achou que a sensação nunca mais ia passar (p. 14)	X	
Como estavam as águas (p. 17)	X	
Comparação das águas a turistas (p. 18)	X	
<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Reação das outras gaivotas (p. 6)		X
Como ficou a Gaivota (p. 7)	X	
Conclusão da Gaivota (p. 22)	X	
O que a Gaivota quis ser (p. 23)	X	

**ANEXO 40 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO MIGUEL NO TESTE DE AVALIAÇÃO: A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER**

Aluno: Miguel		
Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser – Literal 2		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
No que pensou a Gaivota após ficar sozinha (p. 8)		X
O que foi procurar a Gaivota (p. 10)	X	
O que fizeram as outras gaivotas (p. 15)	X	
O que formaram as gaivotas junto ao mar (p. 16)	X	
Razão pela qual os pescadores não foram para o mar (p. 21)	X	
<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Ilustrou o que o Humano pensou (p. 19)		X
Razão pela qual o Humano não foi para o mar (p. 20)	X	
<b>Emite um juízo face a um comportamento</b>		
Compreendeu a moral da história (p. 24)	X	

**ANEXO 41 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO JOSÉ NO TESTE DE AVALIAÇÃO: A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER**

Aluno: José		
Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser – Literal 1		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
O que a Gaivota desejava ser (p. 1)	X	
Razão pela qual a Gaivota não queria ser gaivota (p. 2)	X	
Porque é que a Gaivota queria ser pomba (p. 3)	X	
Para além das pombas quem mais transporta mensagens (p. 4)	X	
Com o que é que se cozinham as pombas (p. 5)	X	
Como estava a Gaivota enquanto pensava (p. 9)	X	
O que sentiu a Gaivota ao procurar comida (p. 11)	X	
O que fez depois do pressentimento (p. 12)	X	
Como se protegeu a Gaivota (p. 13)	X	
A Gaivota achou que a sensação nunca mais ia passar (p. 14)	X	
Como estavam as águas (p. 17)	X	
Comparação das águas a turistas (p. 18)	X	
<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Reação das outras gaivotas (p. 6)	X	

Como ficou a Gaivota (p. 7)	X	
Conclusão da Gaivota (p. 22)	X	
O que a Gaivota quis ser (p. 23)	X	

**ANEXO 42 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO JOSÉ NO TESTE DE AVALIAÇÃO: A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER**

Aluno: José		
Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser – Literal 2		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
No que pensou a Gaivota após ficar sozinha (p. 8)	X	
O que foi procurar a Gaivota (p. 10)	X	
O que fizeram as outras gaivotas (p. 15)	X	
O que formaram as gaivotas junto ao mar (p. 16)		X
Razão pela qual os pescadores não foram para o mar (p. 21)	X	
<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Ilustrou o que o Humano pensou (p. 19)	X	
Razão pela qual o Humano não foi para o mar (p. 20)	X	
<b>Emite um juízo face a um comportamento</b>		

Compreendeu a moral da história (p. 24)	X	
-----------------------------------------	---	--

**ANEXO 43 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO MARIA NO TESTE DE AVALIAÇÃO: A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER**

Aluno: Maria		
Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser – Literal 1		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
O que a Gaivota desejava ser (p. 1)	X	
Razão pela qual a Gaivota não queria ser gaivota (p. 2)		X
Porque é que a Gaivota queria ser pomba (p. 3)	X	
Para além das pombas quem mais transporta mensagens (p. 4)	X	
Com o que é que se cozinham as pombas (p. 5)		X
Como estava a Gaivota enquanto pensava (p. 9)	X	
O que sentiu a Gaivota ao procurar comida (p. 11)	X	
O que fez depois do pressentimento (p. 12)	X	
Como se protegeu a Gaivota (p. 13)	X	
A Gaivota achou que a sensação nunca mais ia passar (p. 14)		X
Como estavam as águas (p. 17)		X
Comparação das águas a turistas (p. 18)		X

<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Reação das outras gaivotas (p. 6)	X	
Como ficou a Gaivota (p. 7)	X	
Conclusão da Gaivota (p. 22)	X	
O que a Gaivota quis ser (p. 23)	X	

**ANEXO 44 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO MARIA NO TESTE DE AVALIAÇÃO: A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER**

Aluno: Maria		
Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser – Literal 2		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
No que pensou a Gaivota após ficar sozinha (p. 8)		X
O que foi procurar a Gaivota (p. 10)		X
O que fizeram as outras gaivotas (p. 15)	X	
O que formaram as gaivotas junto ao mar (p. 16)		X
Razão pela qual os pescadores não foram para o mar (p. 21)	X	
<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Ilustrou o que o Humano pensou (p. 19)	X	
Razão pela qual o Humano não foi para o mar (p. 20)		X



<b>Emita um juízo face a um comportamento</b>		
Compreendeu a moral da história (p. 24)	X	

**ANEXO 45 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO SIMÃO NO TESTE DE AVALIAÇÃO: A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER**

Aluno: Simão		
Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser – Literal 1		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
O que a Gaivota desejava ser (p. 1)	X	
Razão pela qual a Gaivota não queria ser gaivota (p. 2)		X
Porque é que a Gaivota queria ser pomba (p. 3)	X	
Para além das pombas quem mais transporta mensagens (p. 4)	X	
Com o que é que se cozinham as pombas (p. 5)	X	
Como estava a Gaivota enquanto pensava (p. 9)	X	
O que sentiu a Gaivota ao procurar comida (p. 11)	X	
O que fez depois do pressentimento (p. 12)	X	
Como se protegeu a Gaivota (p. 13)		X
A Gaivota achou que a sensação nunca mais ia passar (p. 14)		X
Como estavam as águas (p. 17)		X

Comparação das águas a turistas (p. 18)	X	
<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Reação das outras gaivotas (p. 6)		X
Como ficou a Gaivota (p. 7)	X	
Conclusão da Gaivota (p. 22)	X	
O que a Gaivota quis ser (p. 23)	X	

**ANEXO 46 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO SIMÃO NO TESTE DE AVALIAÇÃO: A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER**

Aluno: Simão		
Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser – Literal 2		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
No que pensou a Gaivota após ficar sozinha (p. 8)		X
O que foi procurar a Gaivota (p. 10)	X	
O que fizeram as outras gaivotas (p. 15)	X	
O que formaram as gaivotas junto ao mar (p. 16)	X	
Razão pela qual os pescadores não foram para o mar (p. 21)		X
<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		

Ilustrou o que o Humano pensou (p. 19)	X	
Razão pela qual o Humano não foi para o mar (p. 20)	X	
<b>Emite um juízo face a um comportamento</b>		
Compreendeu a moral da história (p. 24)	X	

**ANEXO 47 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 1 DO ALUNO GONÇALO NO TESTE DE AVALIAÇÃO: A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER**

Aluno: Gonçalo		
Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser – Literal 1		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
O que a Gaivota desejava ser (p. 1)	X	
Razão pela qual a Gaivota não queria ser gaivota (p. 2)	X	
Porque é que a Gaivota queria ser pomba (p. 3)	X	
Para além das pombas quem mais transporta mensagens (p. 4)	X	
Com o que é que se cozinham as pombas (p. 5)	X	
Como estava a Gaivota enquanto pensava (p. 9)	X	
O que sentiu a Gaivota ao procurar comida (p. 11)		X
O que fez depois do pressentimento (p. 12)	X	
Como se protegeu a Gaivota (p. 13)	X	

A Gaivota achou que a sensação nunca mais ia passar (p. 14)	X	
Como estavam as águas (p. 17)	X	
Comparação das águas a turistas (p. 18)		X
<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Reação das outras gaivotas (p. 6)		X
Como ficou a Gaivota (p. 7)	X	
Conclusão da Gaivota (p. 22)	X	
O que a Gaivota quis ser (p. 23)	X	

**ANEXO 48 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO LITERAL 2 DO ALUNO GONÇALO NO TESTE DE AVALIAÇÃO: A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER**

Aluno: Gonçalo		
Teste de Avaliação: A Gaivota que não Queria Ser – Literal 2		
<b>Reconhece os detalhes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
No que pensou a Gaivota após ficar sozinha (p. 8)		X
O que foi procurar a Gaivota (p. 10)	X	
O que fizeram as outras gaivotas (p. 15)	X	
O que formaram as gaivotas junto ao mar (p. 16)		X
Razão pela qual os pescadores não foram para o mar (p. 21)	X	

<b>Reconhece relações de causa efeito</b>		
Ilustrou o que o Humano pensou (p. 19)	X	
Razão pela qual o Humano não foi para o mar (p. 20)	X	
<b>Emite um juízo face a um comportamento</b>		
Compreendeu a moral da história (p. 24)	X	

**ANEXO 49 TABELA DESCRITIVA DAS COMPETÊNCIAS: PALAVRA, DEFINIÇÃO, EXEMPLO E RESPETIVO TESTE DE AVALIAÇÃO EM RELAÇÃO AO GLOSSÁRIO**

<b>Teste de Avaliação</b>	<b>Palavra</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
A Gaivota que não Queria Ser	Ambições	Desejo de realizar algo.	Uma das minhas ambições é ser cientista.
Por Favor, Por Favor	Assustado	Com medo.	Eu estou assustado.
A Gaivota que não Queria Ser	Bando	Grupo de aves.	Eu vi um bando de gaivotas.
O Sapo Apaixonado	Casa	Um sítio onde as pessoas habitam. É um lar.	Não foi realizado exemplo para esta palavra.
Onde Estão os Tolos deste Mundo?	Castigar	Dar um castigo.	Eu tenho que castigar o meu irmão porque ele portou-se mal.
A Gaivota que não Queria Ser	Cata	Procurar, caçar.	Eu vou à cata de peixe.
Por Favor, Por Favor	Educação	Conjunto de regras para todos se respeitarem.	A Rita tem educação.

Onde Estão os Tolos deste Mundo?	Enganar	Não dizer a verdade.	Eu tentei enganar o meu irmão.
A Gaivota que não Queria Ser	Espumosas	Têm espuma.	As ondas são espumosas.
A Gaivota que não Queria Ser	Esverdinhado	Verde muito claro.	Aquela flor é esverdinhada.
Por Favor, Por Favor	Expressão	Dizer alguma coisa.	Devemos dizer a expressão Por Favor.
Por Favor, Por Favor	Frequência	Acontece muitas vezes.	Lavo os dentes com frequência.
Onde Estão os Tolos deste Mundo?	Gado	Conjunto de animais da quinta.	O boi e a vaca fazem parte do gado.
Onde Estão os Tolos deste Mundo?	Lavrador	Uma pessoa que lavra a terra.	O lavrador lavrou a terra.
O Sapo Apaixonado	Preocupada	Medo que aconteça algo de mal.	Não foi realizado exemplo para esta palavra.
Por Favor, Por Favor	Soava	Produzir um som.	O vento soava forte.
Onde Estão os Tolos deste Mundo?	Terra	É o nome do nosso planeta.	A Terra é o terceiro planeta do nosso Sistema Solar.
Por Favor, Por Favor	Tona	Superfície da água.	O peixe vem à tona.
A Gaivota que não Queria Ser	Trocista	Uma pessoa que faz troça/goza.	O trocista gozou com uma pessoa.

#### ANEXO 50 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS NO GLOSSÁRIO DO ALUNO MIGUEL

Glossário				
Aluno: Miguel				
	<b>Contém palavra</b>	<b>Contém definição</b>	<b>Contém exemplos</b>	<b>Organizado corretamente</b>

Ambições	-	X	X	Não está organizado corretamente
Assustado	x	X	X	
Bando	-	X	X	
Casa	x	X	Não foi realizado exemplo	
Castigar	x	X	X	
Cata	-	X	X	
Educação	x	X	X	
Enganar	x	X	X	
Espumosas	-	X	X	
Esverdinhado	-	X	X	
Expressão	x	X	X	
Frequência	-	-	-	
Gado	x	X	X	
Lavrador	x	X	X	
Preocupada	x	X	Não foi realizado exemplo	
Soava	-	-	-	
Terra	x	X	X	
Tona	x	X	X	
Trocista	-	X	X	

**ANEXO 51 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS NO GLOSSÁRIO DO ALUNO JOSÉ**

Glossário				
Aluno: José				
	Contém palavra	Contém definição	Contém exemplos	Organizado corretamente
Ambições	X	X	X	Não está organizado corretamente
Assustado	X	X	X	
Bando	X	X	X	
Casa	X	X	Não foi realizado exemplo	
Castigar	X	X	X	
Cata	X	X	X	
Educação	-	-	-	
Enganar	X	X	X	
Espumosas	X	X	X	
Esverdinhado	X	X	X	
Expressão	X	X	X	
Frequência	X	X	X	
Gado	X	X	X	
Lavrador	X	X	X	



Preocupada	X	X	Não foi realizado exemplo
Soava	X	X	X
Terra	X	X	X
Tona	X	X	X
Trocista	X	X	X

**ANEXO 52 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS NO GLOSSÁRIO DA ALUNA MARIA**

	<b>Contém palavra</b>	<b>Contém definição</b>	<b>Contém exemplos</b>	<b>Organizado corretamente</b>
Ambições	X	X	-	Não está organizado corretamente
Assustado	X	X	X	
Bando	-	-	-	
Casa	X	X	Não foi realizado exemplo	
Castigar	X	X	X	
Cata	X	-	-	
Educação	X	X	-	
Enganar	X	X	X	
Espumosas	-	-	-	
Esverдинhado	-	-	-	
Expressão	X	X	X	
Frequência	X	X	X	

Gado	X	X	X
Lavrador	X	X	X
Preocupada	X	X	Não foi realizado exemplo
Soava	X	X	X
Terra	X	X	X
Tona	X	X	X
Trocista	X	X	X

**ANEXO 53 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS NO GLOSSÁRIO DO ALUNO SIMÃO**

	<b>Contém palavra</b>	<b>Contém definição</b>	<b>Contém exemplos</b>	<b>Organizado corretamente</b>
Ambições	-	X	X	Está organizado corretamente
Assustado	X	X	X	
Bando	X	X	X	
Casa	X	X	Não foi realizado exemplo	
Castigar	X	X	X	
Cata	-	-	-	
Educação	X	X	X	
Enganar	X	X	X	
Espumosas	X	X	X	

Esverдинhado	X	X	X	
Expressão	X	X	X	
Frequência	X	X	X	
Gado	X	X	X	
Lavrador	X	X	X	
Preocupada	X	X	Não foi realizado exemplo	
Soava	X	X	X	
Terra	X	X	X	
Tona	X	X	X	
Trocista	X	X	X	

**ANEXO 54 TABELA ANÁLISE COMPETÊNCIAS NO GLOSSÁRIO DO ALUNO GONÇALO**

	Contém palavra	Contém definição	Contém exemplos	Organizado corretamente
Ambições	X	X	X	Não está organizado corretamente
Assustado	X	X	X	
Bando	X	X	X	
Casa	X	X	Não foi realizado exemplo	
Castigar	X	X	X	
Cata	X	X	X	

Educação	X	X	X	
Enganar	X	X	X	
Espumosas	X	X	X	
Esverdinhado	X	X	X	
Expressão	X	X	X	
Frequência	X	X	X	
Gado	X	X	X	
Lavrador	X	X	X	
Preocupada	X	X	Não foi realizado exemplo	
Soava	X	X	X	
Terra	X	X	X	
Tona	X	X	X	
Trocista	X	X	X	

## ANEXO 55 TESTE DE AVALIAÇÃO: O SAPO APAIXONADO

### O Sapo Apaixonado

Era uma vez um sapo que estava sentado à beira do rio. Sentia-se esquisito.

Encontrou uma Lebre muito simpática. O Sapo disse-lhe que às vezes tinha calor, outras frio e o seu coração fazia tum-tum tum-tum. A Lebre ficou muito preocupada. Procurou no seu enorme livro a doença do Sapo e disse: - Já sei. É o teu coração...quer dizer que estás apaixonado!

- Apaixonado? – Disse o Sapo, surpreendido. – Ena pá! Devo estar apaixonado pela linda e adorável patinha branca!

O Sapo decidiu dar à patinha branca um lindo desenho, porque não sabia escrever. Deu-lhe também um belo ramo de flores.

Mas quando chegou à porta não teve coragem para a enfrentar. Pôs as flores ao pé da porta e fugiu o mais depressa possível.

Para impressionar a Pata o Sapo pensou: – Tenho de bater o recorde do mundo de salto em altura! A Patinha vai ficar muito surpreendida, e depois ela também vai gostar de mim.

Certo dia, o Sapo estava a dar o salto mais alto de sempre, quando perdeu o equilíbrio e caiu ao chão.

A Pata veio a correr ajudá-lo.

O Sapo mal conseguia andar. A Pata levou-o para casa e tratou dele com muito carinho.

Então, finalmente o Sapo lá conseguiu arranjar coragem:

- Gosto muito de ti, querida Pata – balbuciou ele.

Tinha o coração a fazer tum-tum mais depressa do que nunca, e ficou com a cara muito verde.

Desde então, amam-se perdidamente.

Um sapo e uma pata....

Verde e branca.

O amor não conhece barreiras.

Max Velthuijs

### O Sapo Apaixonado

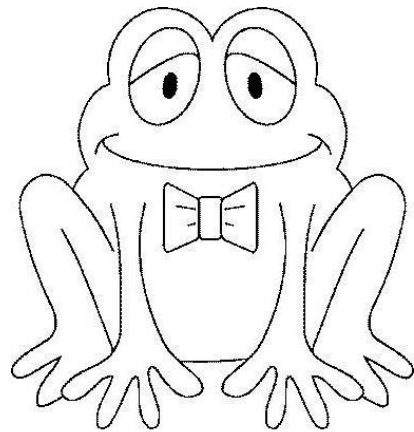
Sublinha a resposta correta.

A história inicia com o sapo sentado:

- À beira mar
- À beira rio
- À beira da estrada

O Sapo sentia-se:

- Doente
- Preocupado
- Esquisito



A primeira personagem que o Sapo encontrou foi:

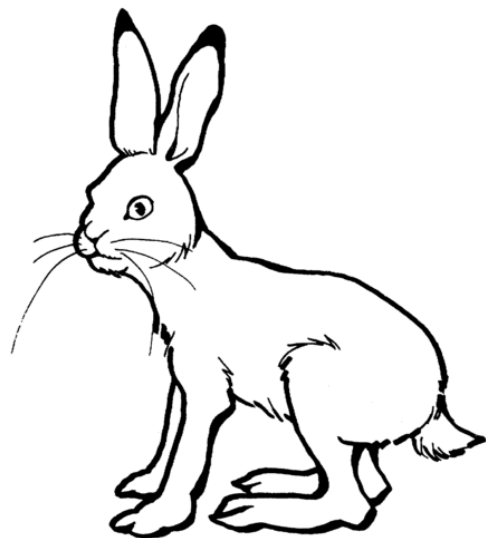
- Uma lebre
- Um cão
- Um pássaro

A Lebre era:

- Muito desconfiada
- Pouco simpática
- Muito simpática

O Sapo disse à Lebre que sentia:

- Comichão
- Calor e frio
- Felicidade



A Lebre disse o problema do Sapo era no:

- Pulmão
- Nariz
- Coração

A Lebre descobriu o problema do Sapo através:

De um grande livro

Da internet

Do telefone

Coloca um X na resposta correta.

O Sapo só sabia

Escrever ☐

Pintar ☐

O Sapo ofereceu à Pata uma

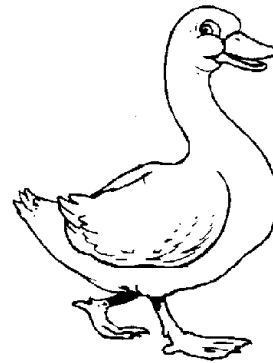
Carta ☐

Pintura ☐

Ofereceu-lhe também um

Ramo de flores ☐

Bolo ☐

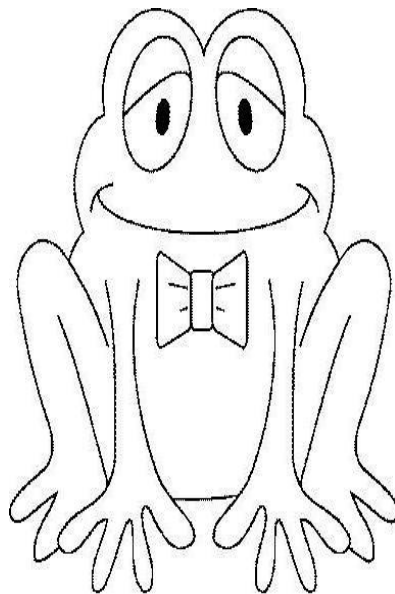


Liga a imagem à resposta correta.

Tenho de bater o  
recorde do mundo  
de salto em altura!

O Sapo estava a  
correr tão mas tão  
depressa que  
tropeçou e caiu.

A Pata levou-o  
para casa e tratou  
dele com muito  
carinho.



Tenho de bater o  
recorde do mundo  
em corrida!

O Sapo estava a  
dar o salto mais  
alto da história  
quando perdeu o  
equilíbrio e caiu ao  
chão

A Pata levou-o ao  
hospital e esperou  
que ficasse tudo  
bem.

Desenha o final da história e completa as palavras em falta.

Desde então, amam-se perdidamente.  
Um \_\_\_\_\_ e uma \_\_\_\_\_...  
Verde e branca.  
O \_\_\_\_\_ não conhece barreiras.

#### **ANEXO 56 TESTE DE AVALIAÇÃO: POR FAVOR, POR FAVOR**

##### **Por Favor, Por Favor**

Os "Por Favor" moram em todas as bocas, embora com frequência as pessoas se esqueçam de que lá estão.

Mas para ficarem fortes e felizes, todos os "Por Favor" devem ser tirados das bocas de vez em quando, para tomar um pouco de ar. Eles são como peixinhos de aquário, que sobem à tona para respirar.

O "Por Favor" do qual irei falar morava na boca de um menino chamado Rui. O Rui era muito mal-educado e nunca dizia "Por Favor". O coitado do "Por Favor" estava cada dia mais fraco.

Rui tinha um irmão mais velho, chamado André e era tão educado quanto Rui era malcriado. Por isso, o seu "Por Favor" recebia muito ar e era forte e bem-disposto.

Um dia, ao pequeno-almoço, o "Por Favor" do Rui fugiu e saltou para a boca do André.

Ao meio-dia, ao almoço, André quis um pouco de manteiga e disse:

– Pai podes passar-me a manteiga, "Por Favor" – "Por Favor"?



– Claro -, disse o pai. - Mas porquê tanta educação?

– Eu não sei -, respondeu André. – As palavras apenas saem.

Nesse momento, André ficou um pouco assustado.

Mas na manhã seguinte, logo que se sentaram para o pequeno-almoço, o “Por Favor” de Rui correu de volta a casa.

Ele tinha tomado tanto ar puro no dia anterior que estava a sentir-se bastante forte e feliz. E, no momento seguinte, ele voltou a ser arejado quando Rui disse:

– Pai, “Por Favor”, corta a minha laranja!

Meu Deus! A expressão saiu fácil, fácil! Soava tão bem!

E daquele dia em diante, o pequeno Rui tornou-se tão educado quanto o irmão.

*William J. Bennett*

Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Ficha de Leitura – Por Favor Por Favor

**Sublinha a opção correta.**

As personagens da história são:

Pai, Mãe, André e Rui

António, André, Pai

Rui, André, Pai

Os “Por Favor” moram:

Na boca dos meninos

Na boca dos adultos

Em todas as bocas

Segundo o texto as pessoas dizem “Por Favor”:

Sempre

Às vezes

Nunca

Quando as pessoas dizem “Por Favor” eles ficam:

Contentes

Fortes e felizes

Felizes e vaidosos

Os “Por Favor” são como:

Peixinhos de aquário

Peixinhos do mar

Peixinhos do rio

O “Por Favor” que a história fala vivia na boca do:

Pai

Rui

André

**Coloca um X se as afirmações são V (verdadeiras) ou F (falsas).**

	V	F
O Rui era muito mal-educado.		
O “Por Favor” do Rui estava cada vez mais fraco.		
Rui tinha um irmão chamado Rúben.		
André era tão bem educado quanto Rui era mal-educado.		
Os “Por Favor” do André eram tristes e fracos.		

**Preenche os espaços com as palavras do quadro.**

Por Favor-Por Favor; saltou; almoço; Por Favor; boca; pequeno
---------------------------------------------------------------

“Um dia, ao \_\_\_\_\_ - almoço, o “\_\_\_\_\_” do Rui fugiu e \_\_\_\_\_ para a \_\_\_\_\_ do André.

Ao meio-dia, ao \_\_\_\_\_, André quis um pouco de manteiga e disse:  
– Pai podes passar-me a manteiga, “\_\_\_\_\_”?”

**Coloca X na resposta correta.**

Depois do “Por Favor” do Rui ter saltado para a boca do André, André passou a dizer:

Por Favor-Por Favor

☐

Por Favor- Obrigado

☐

O pai perguntou:

Porquê tanta educação?

☐

Ainda tens fome?

☐

Por dizer “Por Favor-Por Favor” André ficou:

Admirado

☐

Assustado

☐

Na manhã seguinte o “Por Favor” do Rui:

Continuou na boca do André

☐

Voltou para a boca do Rui

☐

O “Por Favor” tinha tomado tanto ar puro que se sentiu:

Forte e feliz

☐

Feliz mas com sono

☐

**Liga o “Por Favor” às respostas corretas.**

O “Por Favor” nunca mais saiu da boca do André.

O “Por Favor” voltou a ser arejado quando Rui disse: - Pai, “Por Favor”, corta a minha laranja.

**POR**

Depois de ter voltado para a boca do Rui a expressão soava tão bem

**FAVOR**

Depois de ter voltado para a boca do Rui a expressão nunca mais saiu

**Completa a frase com as palavras em falta.**

“E daquele dia em diante, o pequeno Rui tornou-se tão \_\_\_\_\_ quanto o \_\_\_\_\_.”

**Coloca X na afirmação correta.**

A moral da história é que:

Devemos dizer “Por Favor” poucas vezes.

☐

Devemos dizer “Por Favor” sempre que falamos.

☐

Devemos dizer “Por Favor” duas vezes.

☐

Devemos ser sempre bem-educados e dizer “Por Favor” quando é necessário

☐

### **Onde estão os tolos deste mundo?**

Era uma vez um lavrador que tinha um criado chamado João.

Certo dia, o lavrador viajou e disse a João: - Se aparecer um negociante de gado e quiser comprar as minhas três vacas, podes vendê-las, mas nunca por menos de trezentas moedas.

O lavrador partiu e o negociante de gado chegou. Queria comprar as três vacas mas tinha-se esquecido do dinheiro em casa. Disse a João que ia levar duas vacas e deixava a terceira como prova de que voltava para pagar.

Mas nunca voltou...

Quando o lavrador voltou da viagem ficou muito chateado pelo João ter sido engando e confiado no negociante. O lavrador decidiu não castigar João se encontrasse alguém mais burro que ele.

O lavrador sentou-se à beira da estrada, viu uma velhinha e decidiu dizer-lhe que tinha caído do céu. A velhinha perguntou se não tinha visto no céu o seu marido, que tinha morrido há pouco tempo. O lavrador disse que sim e que ele precisava de dinheiro para comprar roupas novas no céu. A velhota, apesar de muito pobre, deu-lhe todo o dinheiro que tinha.

O lavrador voltou para casa muito contente por ter enganado a velhinha.

No entanto, muitos anos depois quando a morte veio à Terra, deixou João e a velhinha às portas do céu, mas ao negociante e ao lavrador deixou às portas do inferno. Porque a morte nunca é tola e nunca se deixa enganar.

*Adaptado Alice Vieira*

## Onde estão os tolos deste mundo?

**Sublinha a resposta correta.**

As personagens do texto são:

Velhinho, lavrador, negociante e João

Lavrador, negociante, José e a velhinha

João, lavrador, negociante e velhinha

O lavrador tinha um criado chamado:

António

Manuel

João



O lavrador tinha:

Três vacas

Três ovelhas

Três porcos

O lavrador queria vender os animais por:

900 moedas

400 moedas

300 moedas



O lavrador foi:

Viajar

Ao médico

Passear

dreamstime.com

Quando o lavrador partiu quem chegou foi:

O vizinho

O negociante

O padeiro

O negociante disse:

Queria as três vacas mas só levava duas

Queria as duas vacas mas só levava uma

Queria as três vacas mas não levava nenhuma

O negociante disse que tinha-se esquecido

Do dinheiro em casa

De fazer a barba

Do dinheiro na escola

**Coloca X na resposta correta.**

O negociante:

Voltou com o dinheiro ☐ Nunca voltou ☐

O objetivo do negociante:

Era enganar o João ☐ Voltar para pagar ☐

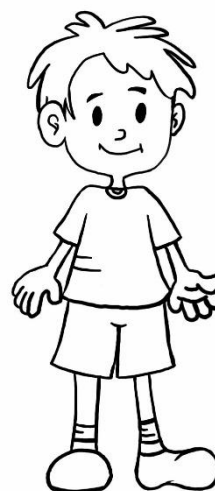
Quando o lavrador voltou ficou muito chateado:

Com o João ☐ Com o José ☐

João tinha errado em confiar no:

Pescador ☐ Negociante ☐

Quando o lavrador voltou decidiu não castigar o João se:

☐

Recuperasse o dinheiro

Encontrasse alguém mais burro que o João

O lavrador sentou-se:

À beira da estrada ☐

À beira do rio ☐

**Coloca um X por baixo o V (verdadeiro) ou F (falso) nas afirmações.**

	V	F
O lavrador viu uma velhinha.	—	—
O lavrador disse à velhinha que tinha caído do céu.	—	—
Era verdade que o lavrador caiu do céu.	—	—
A velhinha perguntou se tinha visto o seu tio no céu.	—	—
A velhinha perguntou se tinha visto o seu marido no céu.	—	—
O lavrador disse que o marido precisava de uns óculos.	—	—
O lavrador pediu para a velhinha lhe dar dinheiro.	—	—
Era verdade que ia entregar o dinheiro ao marido da velhinha.	—	—
O lavrador queria ficar com o dinheiro para si.	—	—
A velhinha não lhe deu dinheiro nenhum.	—	—

**Preenche os espaços com as palavras do quadro.**

velhota; burro; contente; enganado; bater

“O lavrador voltou para casa muito \_\_\_\_\_ por ter \_\_\_\_\_  
a \_\_\_\_\_.

Disse a João que não lhe ia \_\_\_\_\_, pois encontrou alguém mais  
\_\_\_\_\_ que ele.”

**Liga a imagem às frases corretas.**

Muitos anos depois a  
morte veio à Terra.

A morte nunca veio à Terra.



Deixou o João e a velhinha  
às portas do céu.

Deixou o negociante e o  
lavrador às portas do céu.

Porque a morte é tola e  
deixa-se enganar.



Deixou o João e a velhinha  
às portas do inferno.

Deixou o negociante e o  
lavrador às portas do  
inferno.

Porque a morte nunca é tola  
e nunca se deixa enganar.

### Coloca X na afirmação correta.

A moral desta história é que:

Para se ser boa pessoa devemos enganar os outros.

☐

Devemos mentir para conseguir o que queremos.

☐

Devemos ser honestos e nunca enganar as pessoas.

☐

Devemos ser honestos mas mentir se ganharmos com isso.

☐

### ANEXO 58 TESTE DE AVALIAÇÃO: A GAIVOTA QUE NÃO QUERIA SER

#### A Gaivota que não queria ser

Era uma vez uma gaivota que gostava de ser pomba.

Dizia ela que as gaivotas não servem para nada, ao passo que as pombas sempre servem para alguma coisa.

— Levam cartas, mensagens, avisos de um lado para o outro — explicava ela às outras gaivotas. — São as pombas ou os pombos-correios.

— Também há quem as cozinhe com ervilhas — interrompeu-a uma gaivota trocista.

— Isso a nós não nos acontece! — arrepiaram-se as outras gaivotas, que voaram, alarmadas.

Ficou sozinha a gaivota que queria ser pomba. Servir de cozinhado também não estava nas suas ambições. E pensou: “Gaivota estufada”, “Gaivota de cabidela”, “Gaivota guisada com batatas”...

A gaivota que queria ser pomba ficou a olhar o mar. Ia abrir as suas asas para as lançar sobre as ondas, à cata de peixinho para o almoço, quando um estranho sentimento lhe tomou o corpo. Deteve-se. Encolheu-se. Tapou a cabeça com uma asa. Aquilo havia de passar.

As outras gaivotas, regressavam à praia, apanhadas pelo mesmo sentimento que atingira a gaivota desta história.

Formaram um bando agitado, rente ao mar. Umas, levantadas numa só pata, outras escondidas numa cova da areia, olhavam as águas esverdinhas, espumosas, como turistas descontentes com a paisagem.

— Estão as gaivotas em terra — disse uma voz humana, abrindo uma janela, junto à praia. — Vai haver tempestade. Sendo assim, já não me arrisco a ir para o mar.

De facto, quando as gaivotas ficam em terra, os pescadores sabem que o tempo vai mudar. Elas é que dão o sinal. Elas é que sabem.

“Afim, sempre tenho alguma utilidade”, pensou a gaivota que queria ser pomba, toda enrolada numa bola de penas, e, daí em diante, preferiu continuar a ser gaivota.

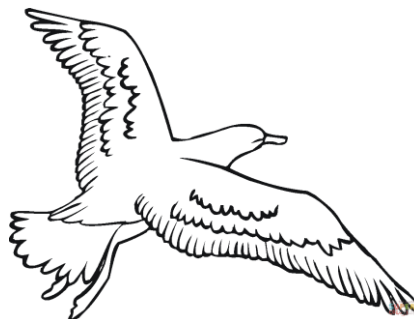
António Torrado – adaptado

## Ficha compreensão – A Gaivota que não queria ser

**Sublinha a resposta correta.**

A Gaivota queria ser:

- um melro
- uma pomba
- uma galinha



A Gaivota não queria ser gaivota porque:

- as gaivotas estão sempre na praia
- as gaivotas fazem muito barulho
- as gaivotas não servem para nada

A Gaivota queria ser pomba porque as pombas:

- levam cartas, mensagens e avisos de um lado para o outro
- levam cartas, mensagens e comem muito milho
- levam cartas, mensagens e são amigas das pessoas

Quem leva as mensagens são as pombas e:

- os cães
- as rolas
- os pombos-correios



A Gaivota trocista disse que há quem cozinhe os pombos com:

- ervilhas
- ovos estrelados
- couves

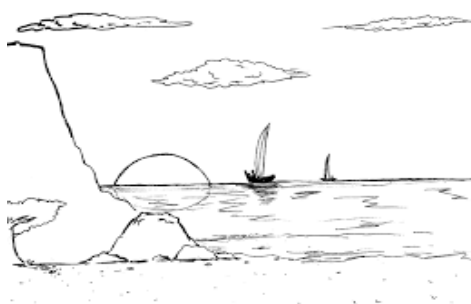
**Coloca X na resposta correta.**

As outras gaivotas ao ouvirem que os pombos são comidos:

- começaram todas a gritar ☐
- arrepiaram-se a voaram ☐
- gritaram e voaram ☐

Então a Gaivota que queria ser pomba ficou:

- sozinha ☐
- triste ☐
- contente ☐



Quando ficou sozinha pensou:

- em como devia ser bom ser pomba ☐
- em como as outras gaivotas era medrosas ☐
- em maneiras de cozinhar gaivotas ☐

Enquanto pensava a Gaivota que queria ser pomba ficou:

- a olhar o mar ☐
- a dormir ☐
- a sonhar ☐



Depois de pensar a Gaivota ia abrir as suas asas para ir à procura de:

- pérolas ☐
- pombas ☐
- peixinhos ☐

**Responde com V (verdadeiro) ou F (falso).**

- Quando foi à procura de comida a Gaivota teve um estranho sentimento.

V	F
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Ao ter este sentimento decidiu entrar para dentro de água.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

- Ao ter este sentimento encolheu-se e tapou a cabeça com a asa.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

- A Gaivota achou que aquele sentimento nunca ia passar.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

- As outras gaivotas sentiram o mesmo e voltaram à praia.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

- Formaram uma alcateia agitada, junto ao mar.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

- As águas estavam esverdeadas e espumosas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

- As águas eram como passageiros dentro de um avião a cair.

☐☐

**Desenha o que o Humano pensou ao ver as gaivotas tão agitadas na praia.**



**Coloca X na resposta correta.**

O Humano disse que já não ia para o mar porque é:

- médico

☐

- pescador

☐

- construtor

☐

Os pescadores sabem que quando as gaivotas voam na praia é porque:

- pressentem que vem uma tempestade

☐

- gostam de brincar em grupo

☐

- pressentem que vai chegar muito peixe

☐

**Completa as frases do texto com as palavras do quadro.**

“Afinal, sempre tenho alguma \_\_\_\_\_.”

“A gaivota preferiu continuar a ser \_\_\_\_\_.”

gaivota

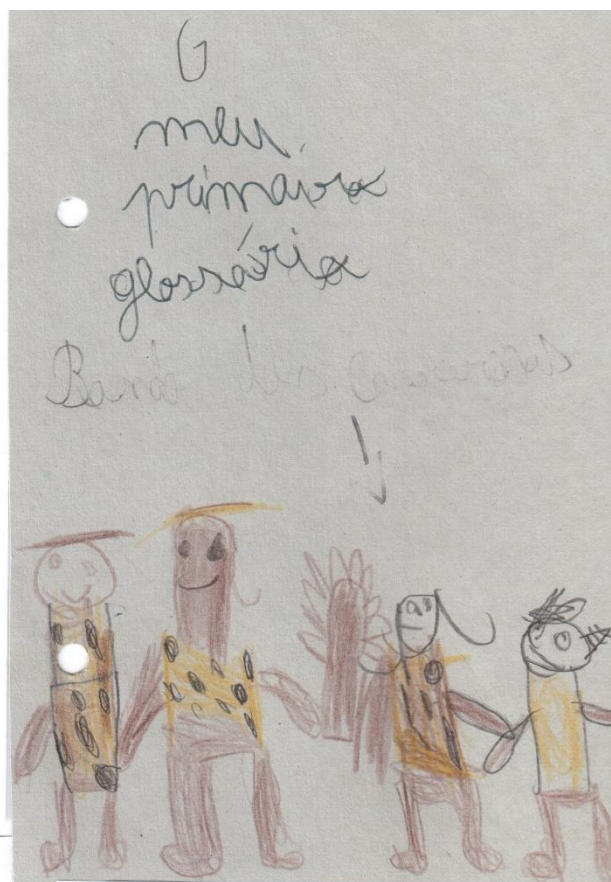
utilidade

**Coloca X na moral da história.**

- É normal querermos ser o que não somos. ☐
- Quando não gostamos de nós devemos ser outra coisa. ☐
- Devemos aceitar-nos como somos e saber quais as nossas qualidades. ☐

ANEXO 59 EXEMPLO GLOSSÁRIO

Deixar realizar  
algo etc. uma das  
minhas



Bando grupo de aves, etc.  
Ex vi um bando de  
garças

Assustado - com medo, etc.  
estou assustado.



Casa - Um sítio onde as pessoas habitam. É um lar

Boda - É uma pessoa que faz magia má.

Educação - Conjunto de regras para todos se respeitarem. A dita tem educação.

Castigar - dar um castigo. É: Eu tenho que ~~castigar~~ castigar o meu filho porque ele portou-se mal.





Esquemas - Tem  
 espuma. Ex: A sono  
 são espumadas

Enganar - Não dizer a  
 verdade. Ex: Eu  
 estou enganado o meu irmão

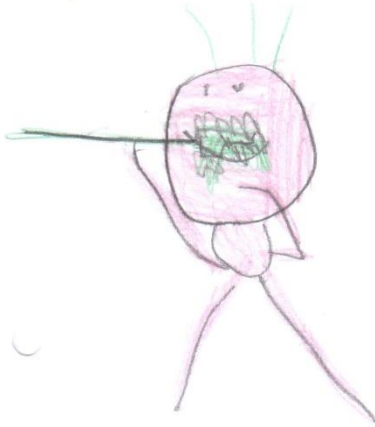


Expressão - dizer alguma  
 coisa. Ex: Quando  
 a expressão por favor diz

Expressão - Ter  
 mau comportamento. Ex:  
 não falar e envergonhar



~~Idéia~~  
 Equência acontecem muitas  
 vezes. E: Lavo os dentes com  
 frequência.



Flazenta - É uma mata  
 com muitas plantas,  
 grande.

Idéia - Pensamento.

gato - Conjunto de animais de  
 quita. Ex: o boi e a vaca  
 fazem parte do gado.



Leitor - uma pessoa que  
lê a terra. É o  
leitor da terra.



Problema - algo que  
não se consegue resolver

Infeliz - Triste. Não  
está feliz.

Preocupada - Medo que  
aconteça algo de mal